



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

ALFABETIZACIÓN INICIAL EN LA ESCUELA PRIMARIA RURAL:
DECISIONES DE LOS PROFESORES

TESIS
QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:
EDGARDO DOMITILLO GERARDO MORALES

TUTOR PRINCIPAL:
DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES SOBRE LA UNIVERSIDAD Y LA EDUCACIÓN
(IISUE-UNAM)

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR:
DRA. GRACIELA GONZÁLEZ JUÁREZ
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS, UNAM
DRA. BLANCA ARACELI RODRÍGUEZ HERNÁNDEZ
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UASLP
DR. MIGUEL ÁNGEL CAMPOS HERNÁNDEZ
IISUE - UNAM
DRA. FRIDA DÍAZ BARRIGA ARCEO
FACULTAD DE PSICOLOGÍA, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX., ABRIL DE 2021.



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

A Carmela y Domitilo:

Porque *Nunca me dejas caer*
tan bajo, me levantas.
(*Toneladas*, Shakira)

AGRADECIMIENTOS

Al Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE), Profr. Francisco Herrera Jiménez (anterior delegado en el estado de Veracruz) y a la Dirección General de Educación Primaria Estatal de la Secretaría de Educación de Veracruz (DGEPE-SEV), Lic. Guilebaldo Víctor Flores Lomán (anterior director general), por las facilidades brindadas para realizar esta investigación en escuelas primarias del estado de Veracruz.

A los héroes anónimos que dieron voz a esta investigación, los profesores participantes de las dos escuelas visitadas: Fernando, Miriam, Roberto y Sara. Agradezco que me hayan permitido entrar a sus aulas y dedicar tiempo por las tardes para dialogar conmigo sobre su trabajo.

A mi comité tutor: Ana Laura Gallardo Gutiérrez, Graciela González Juárez, Blanca Araceli Rodríguez Hernández, Miguel Ángel Campos Hernández y Frida Díaz Barriga Arceo, por sus atentas lecturas y comentarios que enriquecieron este trabajo.

A la línea de investigación *Lingüística y didáctica de la traducción*, del Instituto de Investigaciones en Educación de la Universidad Veracruzana (IIE-UV), Dra. María del Pilar Ortiz Lovillo, coordinadora de la línea, por permitirme participar en su seminario durante distintos semestres.

A la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV), por las facilidades brindadas para dedicar tiempo completo a los estudios de doctorado.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT), por el apoyo para realizar esta investigación.

RESUMEN

Esta tesis analiza las decisiones que toman dos profesores de escuela primaria rural en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula de primero y segundo grado. La intención fue comprender las prácticas que realizan los maestros y la complejidad que las guía desde la subjetividad de ellos. Como herramientas teóricas, se consideraron: (a) desde lo *político*, la categoría de *decisión*, la cual se entiende como el resultado de la reflexión del profesor para seleccionar ciertas opciones, y (b) desde la perspectiva del *pensamiento del profesor*, se concibe al maestro como un sujeto que reflexiona, emite juicios y que sus acciones están guiadas por sus pensamientos, creencias, conocimientos, decisiones.

La metodología que se siguió fue realizar observaciones de clases y entrevistas de explicitación a dos maestros de educación primaria de dos sistemas diferentes: educación general y comunitaria. Se registraron y describieron dichas clases. Se identificaron las prácticas de alfabetización más frecuentes. Con base en estas, se entrevistó a cada profesor para conocer las decisiones por las que habían realizado esas prácticas.

Los resultados señalan que los profesores deciden enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura a los alumnos de primer grado. Sus prácticas docentes son de perfil instruccional, orientadas a la enseñanza y aprendizaje del código de escritura, con un enfoque de enseñanza directa. Esta investigación permitió reconocer que la toma de decisiones es un proceso complejo que involucra aspectos cognitivos, sociales, emocionales y de toma de postura del sujeto. Además, las prácticas docentes son el resultado de una toma de decisiones, están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores.

Palabras clave: Decisiones docentes, alfabetización inicial, prácticas docentes, pensamiento del profesor.

Abstract

This thesis analyzes the decisions made by two rural elementary school teachers about their initial literacy teaching practices in the first and second grade classroom. The intention was to understand the practices performed by teachers and the complexity of them from their subjectivity. Two theoretical tools were considered: (a) from political, *decision* is understood as the result of the teacher's reflection to select an option, and (b) the perspective of teacher's thinking conceived the teacher as a subject who reflects, makes judgments and whose actions in the classroom are guided by his/her thoughts, beliefs, knowledge and decisions.

The methodology consisted of class observations and explicit interviews with two elementary school teachers from general and community education system. The classes were recorded and described. The most common literacy practices were identified. Based on these, teachers were interviewed to find out the decisions for which they had carried out these practices.

The results indicate teachers decide to teach the basic principles of the alphabetic writing system to first grade students. Their teaching practices are of instructional profile, oriented to the teaching and learning of the writing code, and direct teaching approach. This research allowed us to recognize decision-making is a complex process. It involves cognitive, social, emotional and posture-taking aspects of the subject. Also, teaching practices are the result of decision-making, they are guided by teachers' intentions, knowledge and beliefs.

Keywords: teacher's decision, initial literacy, teaching practices, teacher's thought.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	11
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	15
1.1 Antecedentes personales	16
1.1.1 La experiencia docente en primaria multigrado	17
1.1.2 La evaluación de desempeño docente: la reforma educativa 2013	20
1.2 Primeros cuestionamientos e intereses	23
1.3 Adaptación del currículum a la práctica en el aula	25
1.4 Situación de las escuelas rurales multigrado en México	27
1.5 Delimitación y objetivos de investigación	29
1.5.1 La investigación	30
1.5.2 Objetivos de investigación	32
CAPÍTULO II. CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES DE ESTUDIO	33
2.1 La enseñanza de la lengua escrita en la educación primaria	34
2.1.1 El Plan 2017 de educación primaria general	34
2.1.2 La Propuesta Educativa Multigrado 2005	37
2.1.3 La enseñanza de la lengua escrita en la educación comunitaria	41
2.2 Estudios sobre las decisiones de los profesores	47
2.2.1 Las decisiones desde el enfoque cognitivo	47
2.2.2 Decisiones a partir de las teorías implícitas	49
2.2.3 Enfoque etnográfico	50
2.3 Estudios sobre las prácticas docentes de alfabetización inicial	51
2.3.1 Las prácticas del profesor desde la observación en el aula	53
2.3.2 Estudiar la práctica desde lo que piensan los maestros	56
2.3.3 Discurso y prácticas docentes: lo dicho y lo observado	61
2.3.4 ¿Qué dice el maestro a partir de su práctica observada?	66

CAPÍTULO III. HERRAMIENTAS TEÓRICAS	71
3.1 Decisiones docentes	71
3.1.1 Enfoque cognitivo	72
3.1.2 El enfoque de lo político	75
3.2 Las prácticas docentes	79
3.2.1 ¿Qué son las prácticas docentes?	79
3.2.2 Las prácticas docentes desde la teoría crítica educativa	81
3.3 Alfabetización inicial	83
3.4 La perspectiva del pensamiento del profesor	85
3.4.1 El enfoque del docente como profesional reflexivo	86
3.4.2 El pensamiento del profesor	90
3.4.3 Conceptos relacionados con el pensamiento del profesor	92
CAPÍTULO IV. METODOLOGÍA	96
4.1 Enfoque y tipo de investigación	96
4.2 Participantes y criterios de selección	97
4.2.1 Criterios de selección	98
4.2.2 Características de los profesores	100
4.2.3 Características de las escuelas	103
4.3 El proceso de recolección de información	106
4.3.1 Fase pre-activa: Entrevista inicial	107
4.3.2 Fase interactiva: Observaciones de clases	108
4.3.3 Fase post-activa: Entrevista de explicitación	111
4.4 Construcción de datos	114
4.4.1 Sistematización de la información	114
4.4.2 El procedimiento de análisis	116
CAPÍTULO V. DECISIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA	126
5.1 De lo simple a lo complejo: el proceso de enseñanza	127
5.2 Antes de iniciar: el diagnóstico	130
5.2.1 Ubicar al alumno en el nivel conceptual de la lengua escrita	130
5.2.2 Identificar las letras que conocen	132

5.3 Enseñar el código de escritura	135
5.3.1 Conocer el alfabeto como condición previa	135
5.3.2 Primero hay que enseñar las letras	136
5.3.3 Enseñar los fonemas	142
5.3.4 Escribir palabras y enunciados	147
5.4 Desarrollar habilidades para la escritura	150
5.4.1 Trazar, escuchar y observar: habilidades como condición previa	151
5.4.2 Enseñar a tomar el lápiz	152
5.4.3 Enseñar la forma de las letras	154
5.4.4 Tamaño y alineación de las letras	156
5.4.5 Legibilidad y velocidad al escribir	157
5.5 Funciones del lenguaje escrito	158
5.5.1 Reconocer su nombre y el de sus compañeros	159
5.5.2 Escribir para los demás	160
5.5.3 Escribir con una función social-comunicativa	161
5.6 El contexto de la escritura	164
5.6.1 Escribir sobre el contexto inmediato	164
5.6.2 El dibujo como apoyo en la escritura	167
5.6.3 Tomar la idea más coherente al escribir enunciados	171
5.7 Intervenciones de los profesores	172
5.7.1 Regular la escritura de los alumnos	173
5.7.2 Dar pistas para escribir palabras conocidas	174
5.8 Evaluación del aprendizaje de la lengua escrita	175
5.8.1 Evaluar para saber si se pasa a otro tema	176
5.8.2 Estrategias para evaluar	177
CAPÍTULO VI. DECISIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA	183
6.1 Atender el desarrollo y necesidades de los alumnos	183
6.1.1 Tomar en cuenta el desarrollo de los alumnos	184
6.1.2 Atender los estilos de aprendizaje	186
6.1.3 Atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos	187
6.1.4 Tomar en cuenta el interés de los alumnos	190

6.2 Materiales para la enseñanza de la lengua escrita	194
6.2.1 El libro de texto vs libros y guías de apoyo	194
6.2.2 Utilizar materiales llamativos para los alumnos	198
6.2.3 Que tengan relación con varios temas	199
6.3 Organización del tiempo para la enseñanza	201
6.3.1 Organizar la enseñanza con base en el proceso de aprendizaje	201
6.3.2 La lengua escrita en la jornada escolar	203
6.4 Decisiones orientadas a la atención del grupo multigrado	206
6.4.1 El tema común y la transversalidad en la enseñanza	206
6.4.2 Favorecer el trabajo por pares	209
6.4.3 Distribución de los alumnos	211
6.4.4 Centrar la atención en un grado	212
CAPÍTULO VII. HALLAZGOS, BALANCE Y CONCLUSIONES	218
7.1 Hallazgos principales	218
7.1.1 Decisiones y prácticas docentes de alfabetización inicial	219
7.1.2 Decisiones docentes: un concepto en construcción	227
7.2 Balance de la investigación	230
7.3 Ideas centrales	234
7.4 Líneas de investigación	237
REFERENCIAS	241
ANEXOS	256

Lista de tablas y figuras

Tablas

Tabla 1. Características de la intervención docente en el primer ciclo de primaria general	35
Tabla 2. Actividades propuestas para las primeras semanas de trabajo	39
Tabla 3. Menú temático del campo formativo <i>Lenguaje y Comunicación</i> del CONAFE	42
Tabla 4. Distribución de observaciones de clases	110
Tabla 5. Entrevistas realizadas a los profesores	113
Tabla 6. Corpus de información recolectada	114
Tabla 7. Simbología de transcripción de entrevistas	115
Tabla 8. Ejemplo de configuración de las clases	117
Tabla 9. Ejemplo de procesamiento de información	120
Tabla 10. Categorización de la información analizada	121

Figuras

Figura 1. Proceso de adaptación del currículum a la práctica	26
Figura 2. Ejemplo de propuesta de actividades por nivel evolutivo	45
Figura 3. Estudios sobre las prácticas docentes de alfabetización inicial	52
Figura 4. Modelo de toma de decisiones de Peterson y Clark	72
Figura 5. Modelo de toma de decisiones de Shavelson y Stern	74
Figura 6. Etapas de reflexión del profesor	87
Figura 7. Proceso de análisis	119

INTRODUCCIÓN

La enseñanza formal de la lengua escrita ha sido y es uno de los objetivos principales de la educación primaria en México. El currículum oficial mexicano de este nivel educativo (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2017) señala como propósito general que los alumnos utilicen la escritura como un medio de comunicación funcional en la escuela y la sociedad. Para ello, a través del componente *Lenguaje y Comunicación*, la SEP propone un enfoque de enseñanza basado en las *prácticas sociales del lenguaje* para apoyar al niño en la adquisición de la escritura. Esto es, que el alumno se apropie de las convenciones de la lengua escrita a partir de su participación en diferentes prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales.

En el aula, sin embargo, hay un distanciamiento entre lo que propone el currículum oficial y lo que realizan los profesores (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992; Marcelo-García, 1992). Es decir, no hay una aplicación directa de la propuesta oficial ni de las teorías del aprendizaje y la enseñanza en la práctica docente. En el caso de los maestros de primaria, desde hace varios años, se ha señalado que llevan a cabo prácticas de enseñanza alejadas de los enfoques del plan de estudio (SEP, 2005). Lo que se realiza en las aulas es distinto de lo que sugieren las propuestas oficiales en las diferentes asignaturas del currículum.

Gimeno y Pérez-Gómez (1992) y Marcelo-García (1992) señalan que los profesores realizan diversas modificaciones y adaptaciones al organizar la clase y desarrollarla. Estos cambios se deben a las decisiones que orientan el trabajo de los maestros en el aula (Marcelo-García, 1986b). Es decir, existe un proceso reflexivo en el que los docentes deciden realizar alguna acción (Laclau, 1993; Van Dijk, 1996). Por ello, surge el interés por estudiar las decisiones que llevan a los profesores a realizar sus prácticas de enseñanza en el salón de clases, específicamente en la alfabetización inicial.

Analizar las decisiones de los profesores en el desarrollo de sus clases permite comprender el sentido de las prácticas que llevan a cabo en el aula (Marcelo-García, 1986b). Por lo tanto, se trata de indagar por qué y para qué realizan esas prácticas los maestros cuando apoyan a sus alumnos en la construcción del principio alfabético de la escritura (Ferreiro y Teberosky, 1979); es decir, la adquisición de la relación fonema-grafema de manera convencional, sin considerar las cuestiones ortográficas. Así, se puedan comprender las prácticas docentes desde la perspectiva de quienes las construyen; es decir, desde lo que expliciten los profesores acerca de sus acciones realizadas.

Con base en lo anterior, el objetivo de investigación de esta tesis es analizar las decisiones que toman dos profesores de primaria rural multigrado en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial llevadas a cabo en el aula de primero y segundo grado con la finalidad de comprender dichas prácticas y la complejidad que las guía. Se centra la atención en la escuela rural multigrado porque en este contexto el proceso de alfabetización es más complejo por los altos índices de analfabetismo y pocas prácticas letradas que tienen los alumnos en sus hogares (Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE], 2019; Schmelkes y Aguila, 2019).

Como herramientas teóricas se tomaron en cuenta dos perspectivas: el análisis del discurso y el pensamiento del profesor. De la primera, se tomó como base la categoría de *decisión* de Ernesto Laclau y Van Dijk, principalmente. Así, se entiende a la *decisión* como el resultado de la reflexión donde el profesor selecciona ciertas opciones en un momento determinado para el desarrollo de sus clases. De la segunda perspectiva, se considera al maestro como un sujeto que reflexiona, emite juicios y que sus acciones están guiadas por sus pensamientos, creencias, conocimientos, decisiones (Clark y Yinger, 1979).

Para explorar las decisiones de los profesores, de octubre a noviembre de 2018, se observaron las clases de dos maestros de educación primaria de dos sistemas diferentes: educación general (dependiente de la Secretaría de Educación) y comunitaria (del Consejo

Nacional de Fomento Educativo [CONAFE]), en el estado de Veracruz (México). Se registraron y describieron dichas clases. Después, se identificaron las prácticas más frecuentes que apoyan al proceso de adquisición del principio alfabético de la escritura en los niños. Con base en esto, se entrevistó a cada profesor para conocer las decisiones que guiaron esas prácticas observadas en el aula.

Esta tesis se organiza en siete capítulos. El primero presenta el problema de investigación. Este se entiende como un proceso amplio y complicado de problematización; es decir, el camino que siguió el tesista para la construcción del objeto de estudio. Por ello, se mencionan los antecedentes personales que apoyaron en este proceso, algunos referentes teóricos revisados, los primeros cuestionamientos que se hicieron y los objetivos de investigación que guían esta tesis.

En el segundo capítulo, se presenta el contexto institucional de la investigación y se hace un breve recorrido por los antecedentes de estudio acerca de las prácticas docentes de alfabetización inicial. Se presentan las sugerencias que proponen los documentos oficiales para la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria general y comunitaria. Se toman en cuenta el currículum oficial de educación primaria (SEP, 2017) para la educación general y el de las unidades de aprendizaje autónomo para la educación comunitaria (CONAFE, 2016b). También, se mencionan algunos trabajos revisados que estudian las decisiones desde enfoques diferentes (cognitivo, pensamiento del profesor y etnográfico), así como aquellos que tienen relación con las prácticas docentes de alfabetización inicial, de acuerdo con su proceder metodológico.

El capítulo tres aborda las herramientas teóricas que se utilizaron para esta investigación. Se describen los tres conceptos que fueron la base de este estudio: decisiones docentes, prácticas docentes y alfabetización inicial. También se presentan los elementos centrales de la perspectiva del pensamiento del profesor como marco interpretativo; así como de ciertas categorías que caracterizan este punto de vista teórico.

El proceso metodológico que se siguió se describe en el cuarto capítulo. En este se mencionan el enfoque y tipo de investigación que se realizó, así como los criterios de selección de los dos profesores participantes y sus características. También se hace una descripción del trabajo de campo: la recolección de información y el tiempo que se tomó para ello. De igual manera, se presenta la forma en cómo se procesaron y analizaron los datos obtenidos.

En los capítulos V y VI, se presentan los resultados sobre las decisiones de los profesores de escuela general y comunitaria. El primer capítulo muestra lo que decidieron los maestros sobre la enseñanza de la lengua escrita. Se menciona cómo consideran que se lleva el proceso de enseñanza, lo que realizan al inicio del curso escolar, la orientación de sus prácticas, acerca de enseñar de manera explícita el código de escritura, sus funciones sociales y evaluación. El segundo capítulo se refiere a las decisiones que tomaron los profesores para la organización de la enseñanza. Ellos deciden que han de considerar el desarrollo y las necesidades de los estudiantes; también sobre los materiales que utilizan en clase y el tiempo que destinan; así como aquellas relacionadas con la organización de la enseñanza en el grupo multigrado.

En el último capítulo, el séptimo, se hace un balance de los principales hallazgos en esta investigación, la relación del objetivo y la metodología, así como de los resultados. También, se mencionan las ideas centrales a las que llega esta tesis, lo más relevante que se encontró, los aportes que da. Además, se analizan las limitaciones del estudio y las posibles líneas de investigación para un futuro.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

Lo que importa son nuestras preguntas. Las preguntas y no las respuestas, porque las respuestas nunca contestan a la totalidad, siempre están limitadas por nuestros sentidos físicos.

Lewis Perdue

El problema de investigación, según Sánchez-Puentes (2014), es el inicio o detonador de toda indagación. “Es una dificultad, es lo que se quiere averiguar, explicar o resolver” (Sánchez-Puentes, 2014, p. 177). El problema no se encuentra por sí solo, sino que el investigador lo construye. Por lo tanto, es el resultado de un proceso complejo y difícil de *problematización*, conformado por varias operaciones interrelacionadas.

La problematización, de acuerdo con Buenfil (2015) y Sánchez-Puentes (2014), es un proceso que alude a dos actos importantes. Por un lado, es un cuestionamiento del investigador, de clarificar el objeto de estudio y de un trabajo intenso de localización y construcción del problema de investigación. Se trata de poner bajo sospecha una supuesta linealidad del objeto que se intenta estudiar. Por otro lado, se trata de “*mostrar lo que [...] no facilita ni brinda las mejores oportunidades para captar lo que nos interesa; destacar los límites de tales emplazamientos, lo que con esos recursos no es posible observar*” (Buenfil, 2015, p. 23). De esta manera, la problematización no se desarrolla de manera rápida. Sánchez-Puentes (2014) señala que es uno de los momentos de alta tensión del quehacer científico. Lleva un amplio y prolongado trabajo en el que concurren numerosas actividades, tareas, acciones e iniciativas. Toma en cuenta diversos elementos como los antecedentes del investigador, conocimientos previos, los observables construidos que permitan precisar y delimitar el problema a investigar.

Por lo anterior, este capítulo presenta el proceso de problematización de esta investigación. Se describen los antecedentes del tesista, se mencionan algunos referentes teóricos revisados que ayudaron en la construcción del objeto de estudio, los primeros cuestionamientos que se realizaron y, por último, se señalan los objetivos que guían este trabajo.

1.1 Antecedentes personales

El interés por realizar este trabajo toma como base mi experiencia de profesor de grupo de los grados de primero, segundo y tercero en una escuela primaria rural multigrado bidocente (donde dos profesores atienden los seis grados de educación primaria). A su vez, parte de las conclusiones de un trabajo de investigación realizado en el marco de una tesis de maestría y de mi experiencia como evaluador de desempeño docente en el contexto de la reforma educativa de 2013. Como señala Díaz-Barriga (2017):

Los investigadores no escogen temas al azar, detrás de la elección de un tema para indagar no sólo se encuentra la relevancia o importancia que este pueda tener, sino que dicha elección se encuentra completamente afectada por su historia personal, por aspectos que no le han satisfecho en el acercamiento conceptual a un tema o por las situaciones educativas en las que se encuentra inmerso o de las que es observador en su entorno. (p. 31)

Con base en lo anterior, en este apartado se describen las experiencias del tesista como profesor de grupo en escuela primaria multigrado y como evaluador de desempeño docente. Dichas experiencias ayudaron a cuestionar la realidad en la que se encontraba y apoyaron a construir un nuevo objeto de estudio, puesto que, como señalan Edelstein (2011) y Sánchez-Puentes (2014), este no surge de un momento a otro sino de la compleja red de experiencias y aprendizajes que configuran nuestro hacer, nuestra forma de ver la realidad.

1.1.1 La experiencia docente en primaria multigrado

Desde mi ingreso al servicio docente de educación primaria, uno de mis intereses ha sido el tema de la alfabetización inicial. Como profesor de grupo y director comisionado pude darme cuenta de la complejidad del trabajo docente en el contexto rural multigrado para lograr que los alumnos adquirieran el principio alfabético de la escritura. Esto era porque debía atender a un grupo de alumnos de tres grados escolares distintos de manera simultánea (primero, segundo y tercero) y la dirección de la escuela. Además, los alumnos de primer grado ingresaban con tan sólo un año de preescolar, con conocimientos precarios -principalmente del sistema de escritura-, se ausentaban demasiado de la escuela porque ayudaban a sus familias en las labores del campo, contaban con pocas prácticas de lectura y escritura en sus hogares y con poco apoyo por parte de sus padres en sus actividades escolares, entre otras.

En los diferentes cursos y reuniones de zona escolar a los que asistí, llamaban mi atención los comentarios y sugerencias de algunos profesores acerca de la adquisición de la escritura en los niños en el contexto escolar. Comentaban que en sus escuelas había alumnos de tercero o cuarto grado que apenas comenzaban a *deletrear*. No obstante, esto no les parecía una situación preocupante porque se contaba con los seis años de la educación primaria para que el niño aprendiera a leer y escribir, por lo menos. La sugerencia de ellos era que se trabajara con el método silábico porque se necesitaba enseñar letra por letra, ya que los alumnos llegaban a la escuela *en cero*. Por ello, el trabajo con planas de vocales, consonantes y sílabas era la mejor forma para apoyarlos.

Aunado a lo anterior, mis primeros tres años como docente fueron un periodo de inestabilidad debido a las constantes reformas a los programas de estudio de educación primaria. Se ponía en marcha el plan 2009 (SEP, 2009) y cada año se realizaron cambios a los programas de estudio de cada grado y a sus libros de texto. En este tiempo de transición, la Secretaría de Educación Pública (SEP) brindó cursos de capacitación a los profesores sobre los fundamentos del plan de estudio, la manera de llevarlo a cabo y la forma en que se iba a

evaluar a los alumnos. En estos espacios de formación, la mayoría de los maestros comentaba que el nuevo libro de texto no apoyaba a los niños en la adquisición de la escritura. Por ello, mencionaban que se habían visto en la necesidad de retomar *lo de antes*; es decir, recuperar sus experiencias docentes de años atrás para poder trabajar con sus alumnos. También, señalaban que era necesario tener un método de alfabetización. Con esto, se daba a conocer que, a pesar de que se proponía un enfoque de enseñanza diferente, este no se llevaba como tal en las aulas y cada profesor realizaba lo que consideraba pertinente.

Ante este panorama de cambios en los programas de estudio de educación primaria y que poco se reflejaban en las prácticas docentes (desde los comentarios que escuchaba), así como la necesidad de apoyo en el aula a los maestros de escuela multigrado, principalmente en la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados, me interesé en colaborar con una profesora de educación primaria rural multigrado para transformar sus prácticas de enseñanza en relación con la alfabetización inicial. Esto formó parte de una tesis de maestría (Gerardo-Morales, 2015).

A partir de las conclusiones obtenidas, surgieron nuevos intereses acerca de las prácticas que realizan los profesores en el aula. Por una parte, quedó la curiosidad por explorar los esquemas que poseen los docentes, específicamente del proceso de alfabetización inicial; y, por otra, estudiar lo que subyace a esas prácticas observadas, lo que los maestros piensan sobre sus acciones realizadas, conocer por qué en algunas ocasiones realizan cambios de manera constante y en otras no.

Después de egresar de la maestría, regresé al puesto de profesor a atender los mismos grados que antes: primero, segundo y tercero y la dirección comisionada. En las primeras semanas de trabajo, pude darme cuenta de que los alumnos estaban habituados a transcribir lecciones del libro de texto y a repetir lo que les leían, pero no a producir textos ni a leer de manera autónoma. Así que, con una mirada distinta del proceso de alfabetización, comencé a promover la lectura y la escritura de diferentes textos con distintas finalidades. De ahí surgió

la inquietud por explorar las razones que llevan a los profesores a realizar ciertas prácticas en el aula que distan de las propuestas de los programas de estudio vigentes.

En esta segunda experiencia como profesor, decidí vivir durante varios meses en la comunidad donde se encuentra la escuela. Esto fue con dos finalidades. Por un lado, me interesaba explorar la forma de vida de mis alumnos en el campo, conocer más el contexto en el que trabajaba y cómo éste influía en el desempeño académico de ellos. Por otro lado, el más importante, buscaba un espacio para construir un nuevo objeto de estudio (del cual este proyecto es producto del mismo) a partir de las observaciones y experiencias en mi aula de trabajo y la localidad.

Durante el tiempo que radiqué en la comunidad, conocí a algunos Líderes para la Educación Comunitaria (LEC)¹ del sistema CONAFE (Consejo Nacional de Fomento Educativo). Estos atendían la educación preescolar y primaria en la localidad donde laboraba y en comunidades vecinas. Al dialogar con ellos por las tardes, me interesé en el trabajo que desarrollaban. Por ello, realicé algunas visitas a sus escuelas fuera del horario laboral sin fines de investigación formal. Esto fue porque eran jóvenes recién egresados de bachillerato que prestaban sus servicios como profesores.

A través del diálogo con los LEC de primaria, pude darme cuenta de que se enfrentaban al complejo proceso de alfabetizar a sus alumnos. Observé, por las tardes, que ellos elaboraban diversos materiales de apoyo como carteles, ejercicios en hojas, realizaban dibujos con texto en la pared, tarjetas con palabras, etc. Ante esto, mi mayor curiosidad fue saber qué hacían para apoyar a sus alumnos a adquirir el principio alfabético de la escritura, en qué se basaban para dirigir sus actividades y qué referentes tenían para decidir sus acciones en el aula, si no contaban con una formación profesional orientada a la docencia.

¹ El *Líder para la Educación Comunitaria (LEC)* es la persona “que presta su servicio social en localidades atendidas por el CONAFE y que ha pasado por un proceso de captación y formación inicial relacionada al desarrollo de habilidades para la enseñanza” (CONAFE, 2016a, p. 20). Imparte clases en escuelas de preescolar y/o primaria. Antes se le nombraba *Instructor comunitario*.

También, dentro de los primeros meses de regreso al servicio docente, coordiné algunas sesiones de Consejo Técnico Multigrado de Zona Escolar.² En estas reuniones, tuve la oportunidad de escuchar los comentarios que los profesores daban acerca de las dificultades que ellos identificaban para alfabetizar a sus alumnos. La mayoría manifestaba su inconformidad con los libros de texto, principalmente de la asignatura de español de primero y segundo grados, y con el enfoque del programa de estudio de primaria vigente en ese momento (SEP, 2011). Mencionaban que era difícil realizar las actividades que contenía el libro. Según ellos, dichas actividades no apoyaban al proceso de adquisición del principio alfabético, ya que se tomaba al niño *como si ya supiera leer y escribir*. Por ello, consideraban que era necesario que el libro de texto contara con ejercicios de escritura: reproducir grafías, completar palabras, oraciones, etc. Además, sugerían usar un método específico de alfabetización, el uso del silabario, la secuencia de grafías a enseñar, entre otras. Con esto, corroboré que los maestros buscan por diferentes formas que sus alumnos adquieran la escritura.

Con base en estas experiencias como profesor de primaria y al escuchar comentarios de otros maestros, es que surge el interés por explorar a través de un proceso sistemático las prácticas que realizan los docentes de educación primaria para alfabetizar a sus alumnos y comprender dichas prácticas desde el punto de vista de ellos.

1.1.2 La evaluación de desempeño docente: la reforma educativa 2013

Con el decreto de la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD) y la reforma al Art. 3º Constitucional en 2013 (Honorable Congreso de la Unión, 2013), la política educativa

² En el Sistema Educativo Mexicano, a partir de 2014, el Consejo Técnico Escolar (CTE) es “el órgano colegiado encargado de tomar y ejecutar decisiones comunes enfocadas a que el centro escolar cumpla de manera uniforme y satisfactoria su misión” (SEP, 2014, p. 8). Se integra por el personal docente y directivo de una escuela. En el caso de las escuelas multigrado, el CTE está formado por profesores de diferentes escuelas con este tipo de organización y lo preside el supervisor escolar, o bien, de acuerdo con los mecanismos que establezca la Autoridad Educativa Local (AEL).

mexicana centró la atención en la evaluación de los profesores en servicio de Educación Básica (preescolar, primaria y secundaria). De acuerdo con la SEP (2015), la evaluación de docentes tenía dos propósitos principales:

- a) Valorar el desempeño del personal docente de Educación Básica, para garantizar un nivel de suficiencia en quienes ejerzan labores de enseñanza, y asegurar de esta manera el derecho a una educación de calidad para niñas, niños y adolescentes.
- b) Identificar necesidades de formación de los docentes de Educación Básica, que permita generar acciones sistemáticas de formación continua, tutoría y asistencia técnica dirigidas a mejorar sus prácticas de enseñanza y su desarrollo profesional.
(SEP, 2015, p. 8)

En el proceso de evaluación docente de Educación Básica 2015 y 2016, el entonces Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) utilizó tres instrumentos para ello (SEP, 2015).³ El primero fue el *expediente de evidencias* que consistió en que los profesores analizaban sólo un producto de su práctica en el aula, por ejemplo: un ejercicio, un examen, etc. El segundo fue el *examen de conocimientos y competencias didácticas* basado en análisis de casos hipotéticos y de opción múltiple. El tercero fue la *planeación argumentada* en donde los docentes elaboraban un escrito en el que analizaban, justificaban, sustentaban y daban sentido a las estrategias de intervención didáctica elegidas para elaborar y desarrollar una planeación de la asignatura de español o matemáticas.

En este contexto, de noviembre de 2015 a febrero de 2016, participé como evaluador de desempeño docente del primer grupo de profesores que fueron convocados. La actividad principal que realicé fue evaluar planeaciones argumentadas y expedientes de evidencias. No obstante, mi interés se centró más en la primera: la planeación argumentada. Esto se debe a

³ En 2017 y 2018, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) utilizó sólo dos instrumentos: el *examen de conocimientos* y la elaboración de un *proyecto didáctico*. Para este último, los profesores diseñaban una secuencia didáctica de tres a cinco sesiones, la realizaban y, por escrito, argumentaban sus estrategias, implementación y resultados obtenidos.

dos razones. La primera, fue lo que revisé con más frecuencia durante dicho periodo. La segunda, fue porque los docentes diseñaban una secuencia didáctica sobre algún tema de las asignaturas de español o matemáticas y justificaban *por escrito* las actividades que proponían. Todo esto lo hacían durante una sesión de cuatro horas, en una sede establecida por la autoridad estatal con otros cientos de maestros. Por lo tanto, lo que se buscaba era conocer los argumentos que justificaran por qué proponen esas actividades para trabajar en el aula.

Evaluar una planeación argumentada consistía en valorar de manera cuantitativa, con base en una rúbrica, los argumentos que daban los profesores sobre sus prácticas de enseñanza y, así, determinar su nivel de desempeño (SEP, 2015). En esta experiencia, pude darme cuenta de que la mayoría de los maestros proponía una secuencia de actividades acorde con los enfoques de los programas de estudio vigentes: planteaban objetivos claros y alcanzables, una secuencia de actividades coherente con el objetivo y ordenada para su realización que respondía a las necesidades e intereses de sus alumnos y al contenido curricular. Sin embargo, los argumentos que daban los profesores presentaban ideas incompletas, confusas e insuficientes para entender su trabajo y justificar sus acciones. Por lo cual, consideré que se necesitaba dialogar con los docentes y cuestionarlos de manera directa para que puntualizaran aspectos que no se reflejaban en sus escritos. De esta manera, el evaluador pudiera entender los planes de clase propuestos por los maestros evaluados.

Después de participar en esta experiencia, me pareció importante que en lugar de evaluar a los profesores y sólo señalar un nivel de desempeño o juzgar si lo hacen bien o mal, era necesario identificar y caracterizar las prácticas que llevan a cabo para favorecer los aprendizajes en sus alumnos, así como analizar lo que los docentes piensan sobre sus acciones realizadas. De esta manera, se puedan comprender las prácticas docentes que realizan los maestros e identificar las dificultades y necesidades que presentan en el aula.

1.2 Primeros cuestionamientos e intereses

Con base en mi experiencia de haber radicado en la localidad donde laboraba y de algunos acercamientos a escuelas comunitarias de CONAFE, surgió la inquietud por saber qué hace el Líder para la Educación Comunitaria (LEC) para desarrollar sus clases y lograr que sus alumnos adquieran el principio alfabético de la escritura. Esto fue porque el LEC es un joven egresado de bachillerato o secundaria que se hace cargo de una institución de educación básica en una localidad rural (CONAFE, 2016a). Si el profesor de primaria general -con una formación profesional en la docencia- experimenta dificultades para atender a sus alumnos de manera adecuada (Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018), así como dificultades para implementar el currículo en una escuela multigrado, por lo que busca las formas de responder a los problemas que se presentan en el aula, diseña actividades para el grupo, responde a las inquietudes de sus alumnos, entre otras (Manzano, 2019); entonces, interesaba conocer las prácticas que promovía el LEC para propiciar la adquisición del principio alfabético de la escritura en los primeros grados y las semejanzas y/o diferencias entre estos dos profesores (del sistema general y comunitario).

Uno de los primeros intentos por sistematizar estas observaciones que realicé en mi experiencia como profesor fue plantear una pregunta que me permitiera caracterizar esas prácticas docentes que llevan a cabo tanto el maestro de primaria como el LEC. Es decir, surgió la inquietud por analizar el trabajo que se realiza en el sistema general y el comunitario. Sin embargo, me pareció que con el simple hecho de describir lo que se hace en una escuela no era suficiente. Esto se debe a que es bien conocido que son dos formas de organización del trabajo escolar. Además, existe literatura que se encarga de caracterizar este tipo de actividades (Fuenlabrada y Weiss, 2006), en el cual se describen las formas de trabajo de ambos sistemas. Por ello, se trató de repensar la idea a estudiar.

Otra de las cuestiones que me interesó era conocer las dificultades que experimentan los profesores cuando recién ingresan a servicio. Se entendía a las dificultades como parte del

proceso de construcción de conocimiento, pues no existe una práctica acabada. Con esto, se trataba de documentar y analizar las prácticas docentes de alfabetización inicial que realizan estos maestros cuando inician su labor docente y las dificultades que experimentan para atender a sus grupos. De la misma manera, se tenía la intención de tomar en cuenta las prácticas que realizan los LEC de CONAFE. Esto era porque ambos llevan a cabo su labor en un proceso de inicio al servicio docente y no cuentan con amplia experiencia como profesores; aunque, uno tiene una formación profesional en la docencia y el otro sólo ha recibido un curso de capacitación de un mes. De esta forma, se pudieran crear puentes entre estos dos sistemas y generar directrices de formación docente inicial y continua en el contexto rural multigrado con base en el reconocimiento de las dificultades que experimentan en sus primeros meses de servicio.

Señalar que el profesor experimenta dificultades de enseñanza en el aula se podía entender que existen problemas para desarrollar su práctica docente. De acuerdo con Guerrero (2011), esto podía interpretarse que el maestro muestra incompetencia. El autor señala que existe cierta resistencia de los profesores por reconocer sus errores o dificultades, pues lo consideran como algo negativo. Por ello, se trató de que no se señalaran esas dificultades y se procedió a realizar algunos ajustes en este concepto.

En esta reformulación, recuperé mi experiencia como evaluador de desempeño docente. De acuerdo con Figueroa y Páez (2008), los maestros poseen y construyen creencias, saberes y/o supuestos que les permiten guiar sus actividades en el aula y no siempre son conscientes de lo que hacen. A veces ocurre un proceso de reproducción de prácticas, pero cuando se les pregunta por qué realizan esa acción, los maestros hacen un análisis propio para tratar de dar respuesta y justificar sus acciones. En otras ocasiones, hacen adaptaciones, transformaciones en su actuar que responden a ciertos intereses, necesidades o finalidades. Esto lo veía reflejado en el proceso de evaluación docente: los maestros

proponían actividades con una estructura congruente, pero se desconocía por qué. Por ello, es que surge la intención de conocer las decisiones que guían sus prácticas en el aula.

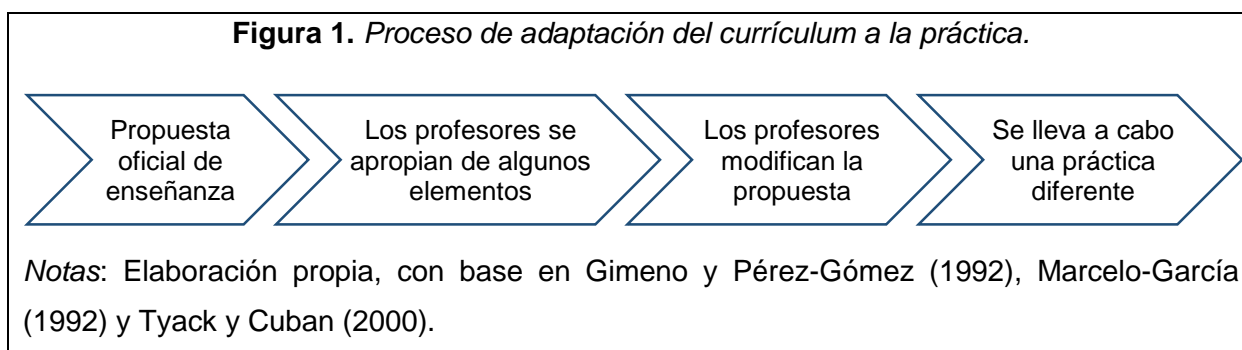
1.3 Adaptación del currículum a la práctica en el aula

En el Sistema Educativo Mexicano (SEM), cuando la Secretaría de Educación Pública (SEP) promueve un nuevo modelo de trabajo, utiliza uno de los canales clásicos disponibles: las *capacitaciones en cascada* (Ezpeleta, 2004; Huerta y Onrubia, 2016). Es decir, se hace una capacitación a nivel nacional, después estatal, en seguida regional, posteriormente a cada supervisión escolar y, por último, llega a cada profesor. De esta manera, la SEP espera que todos los profesores se apropien del mismo y lleven a cabo lo señalado. Sin embargo, en la práctica, la situación es diferente.

Tyack y Cuban (2000) mencionan que implementar una reforma educativa con un enfoque de enseñanza diferente no garantiza que se lleven de manera efectiva en las escuelas. Esto ocurre porque existe un proceso de transformación de las propuestas desde el momento en que los profesores las reciben y llevan a cabo. Estos mismos autores señalan que las reformas no cambian a las escuelas, sino que las escuelas y, principalmente, los docentes son quienes cambian a las reformas. Es decir, las propuestas oficiales no se llevan a cabo tal como se planean. Cada profesor en su aula, escuela y contexto hace ciertas modificaciones para lograr sus objetivos educativos.

Gimeno y Pérez-Gómez (1992) y Marcelo-García (1992) señalan que los profesores realizan adaptaciones, modificaciones o transformaciones del currículum oficial al desarrollar las actividades en el aula (ver figura 1). Es decir, existe un enfoque de enseñanza oficial con el cual se pretende guiar el trabajo en las escuelas, pero al presentarle a los docentes, éstos se apropian de algunos elementos y los transforman con base en sus esquemas de conocimiento (Ferreiro, 1989). De acuerdo con los autores (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992; Marcelo-García, 1992), cuando los maestros realizan su plan de clase, organizan las

actividades según lo que ellos consideran importante y necesario. Este plan de clase puede estar apegado a la perspectiva de la propuesta oficial o no. Pero, al desarrollar las actividades en el aula, los profesores vuelven a hacer adaptaciones, modificaciones o transformaciones. Estas son con base en una toma de decisiones. Al final lo que se observa en una clase es diferente de lo propuesto.



Para lograr dichas transformaciones, Shulman (1987) señala que se requiere de: la (1) preparación (de los materiales de texto dados), (2) representación de las ideas en forma de nuevas analogías, metáforas, etc., (3) selección de instrucciones de entre una serie de métodos y modelos de enseñanza, y (4) adaptación de estas representaciones a las características generales de los niños, así como (5) a las de los alumnos específicos del aula.⁴

En este proceso de moldeado de las propuestas oficiales por los profesores, influyen diversas variables: los significados que los maestros atribuyen a la práctica y al currículum, sus concepciones epistemológicas sobre el aprendizaje y la enseñanza, la *praxis* como experiencia que han construido, sus referentes de identidad práctica, sus conocimientos, entre

⁴ Transformations, therefore, require some combination or ordering of the following processes, each of which employs a kind of repertoire: (1) preparation (of the given text materials) including the process of critical interpretation, (2) representation of the ideas in the form of new analogies, metaphors, and so forth, (3) instructional selections from among an array of teaching methods and models, and (4) adaptation of these representations to the general characteristics of the children to be taught, as well as (5) tailoring the adaptations to the specific youngsters in the classroom (Shulman, 1987, p. 16).

otras (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992). Es decir, cada uno hace un moldeado que no es igual al de los demás. De esta manera, se generan diferentes prácticas de enseñanza que buscan el objetivo final. Por ello, es que interesa estudiar las decisiones que llevan a los profesores al definir un tipo de práctica en el aula, específicamente cuando se promueve la adquisición del principio alfabético en los primeros grados de la educación primaria.

1.4 Situación de las escuelas rurales multigrado en México

De acuerdo con Berry (2004) y Little (1995), la enseñanza multigrado se refiere al tipo de organización escolar donde un profesor atiende a alumnos de diferentes grados en un mismo grupo. Algunos autores lo llaman “multinivel”, “clase múltiple”, “clase compuesta”, “grupo vertical” (Little, 1995) o “plurigrado” (Terigi, 2008). En el contexto mexicano, una escuela multigrado de educación básica “es aquella en la que algún maestro atiende a más de un grado escolar” (Schmelkes y Aguila, 2019, p. 14) de forma simultánea en el mismo salón de clases. Según el número de maestros, las escuelas primarias multigrado pueden ser unitarias, bidocentes, tridocentes, tetradocentes o pentadocentes. Estas representan 42.7% del total de los centros escolares de nivel primaria (INEE, 2019).

Leyva y Santamaría (2019) señalan tres factores principales que explican la existencia de la escuela incompleta o multigrado en México. El primero es acerca de las decisiones del Estado por construir escuelas en zonas aisladas debido al alto costo que implican y la baja demanda que existe del servicio. El segundo es que existe una alta rotación de maestros en estos contextos. Como este tipo de escuelas regularmente se ubican en zonas remotas y de difícil acceso (Berry, 2004; Leyva, Santamaría y Conzuelo, 2018), alejadas de la urbanidad, los maestros buscan la manera de cambiar de adscripción. Con esto, la escuela multigrado se vuelve expulsora y no retenedora de personal docente (Leyva y Santamaría, 2019). Por último, otro factor es la reducción de la matrícula escolar. Cuando la escuela ya no cuenta con una

cantidad determinada de alumnos, la autoridad educativa reajusta la plantilla docente. De esta manera, se reduce la cantidad de profesores que atiende una escuela.

De acuerdo con Leyva, Santamaría y Conzuelo (2018), Terigi (2008) y Schmelkes y Aguila (2019), los maestros de escuela rural multigrado presentan mayores dificultades en su trabajo en el aula que los de escuela regular o completa. Las autoras mencionan que esto se debe principalmente a que estos profesores atienden a dos o más grados en un mismo grupo; las condiciones pedagógicas son limitadas por necesidades materiales, de personal, sociales, de infraestructura, entre otras; existe un alto porcentaje de reprobación en cada ciclo escolar, rezago en distintos grados, deserción y un bajo índice de continuación al siguiente periodo de educación básica (secundaria). Además, los maestros realizan funciones administrativas, ya que tienen que asumir la función de director para organizar las actividades de la escuela (Aguilera, Quezada y Camacho, 2019).

Como señala Manzano (2019), las dificultades para implementar el currículum nacional en las escuelas multigrado son evidentes. Esto se debe a que la enseñanza en la escuela multigrado está orientada por el Plan 2017 de educación primaria general (SEP, 2017). Esta, al ser un currículum nacional, se concreta en una única versión a partir de la cual se ha de trabajar en todos los tipos de escuelas, excepto los centros comunitarios. De esta manera, las escuelas multigrado deben “trabajar con la misma propuesta con que lo hacen las escuelas no multigrado” (Manzano, 2019, p. 114).

Según menciona Manzano (2019), los maestros de escuela multigrado enfrentan retos en la planeación, la intervención y la evaluación durante la implementación del currículum oficial. En la preparación de la clase, los maestros se ven en la necesidad de revisar una gran cantidad de materiales. Por ejemplo, el profesor requiere revisar el programa de estudios de cada grado con la finalidad de identificar los propósitos y aprendizajes esperados, así como los libros de texto de las asignaturas y grados que atiende. De acuerdo con Berry (2004) esta situación se presenta porque cada grado escolar tiene su propio programa de estudio y libros

de texto, lo cual ocasiona conflictos para el trabajo conjunto, ya que los planes de estudio están destinados para el aula monogrado y no para el multigrado.

En cuanto a la intervención, el profesor necesita “echar mano de herramientas didácticas en las que pueda incorporar aprendizajes con distinto nivel de complejidad, o bien aprendizajes que corresponden a espacios curriculares distintos” (Manzano, 2019, p. 115). Por un lado, se trata de aprendizajes de una asignatura que se abordan en diferentes grados escolares con distinta complejidad. Por otro, se refiere a aprendizajes del mismo campo formativo, pero que corresponden a distintas asignaturas. Además, Manzano (2019) menciona que los maestros necesitan respetar los objetivos de cada espacio curricular, reconocer los conocimientos previos de los alumnos, proponer actividades de acuerdo con la demanda cognitiva de los estudiantes.

Respecto a la evaluación, Manzano (2019) señala que los profesores han de reconocer la progresión de los aprendizajes de sus alumnos. Así mismo, requerirán reconocer dónde estaban y hasta dónde pudieron llegar. Esto necesitará que los maestros desarrollen estrategias de evaluación para recolectar dicha información.

En el tema de la lengua escrita, en el contexto rural, el INEE (2019) señala que los índices de analfabetismo son altos y la escolaridad de la población adulta es baja. En las comunidades rurales “el tipo de actividades que se desarrollan fuera de la escuela no requiere el uso de la lengua escrita” (Ferreiro y Rodríguez, 1994, p. 10). Por lo tanto, existen limitadas prácticas formales de lectura y escritura en los hogares de los alumnos. Por ello, es necesario que los profesores de este contexto realicen distintas actividades orientadas a hacer presente el texto escrito en la escuela, a poner en contacto al niño con estas prácticas.

1.5 Delimitación y objetivos de investigación

A partir de reconocer algunos de los elementos que han sido parte de la experiencia del tesista, de los intereses que surgieron al observar la realidad en la que se encontraba, de cuestionarse

por ello, de las situaciones contextuales de la escuela primaria multigrado, en este apartado se expone cuál es el sentido de la investigación, así como los objetivos que se plantean.

1.5.1 La investigación

Para actuar sobre la escuela y el maestro sólo es posible si se tiene en cuenta la realidad de su estado actual (Bronckart, 2007). Esto es porque no existe una aplicación directa en el aula del currículum ni de las teorías del aprendizaje y la enseñanza (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992; Marcelo-García, 1992). Cada maestro trabaja en un contexto escolar único donde se encuentra con una diversidad de necesidades, problemas y condiciones de trabajo. Así, se ve en la necesidad de tomar diferentes decisiones para alcanzar sus objetivos educativos. Por ello, antes de intervenir en la escuela o evaluar al profesor, es importante que en primer lugar se conozcan y comprendan sus prácticas docentes.

Para comprender el sentido de las prácticas docentes que lleva a cabo el profesor en el aula, es necesario “reflexionar sobre las razones y las finalidades que sustentan cada decisión, es decir, sobre el *por qué* y el *para qué* de lo que hace” (Lerner, Stella y Torres, 2009, p. 91) en el desarrollo de sus clases. Analizar las razones que dan los docentes es con la finalidad de comprender lo que realmente hacen cuando se enfrentan a problemas complejos de la vida del aula, cómo elaboran y modifican sus acciones, utilizan técnicas, instrumentos y materiales y cómo recrean estrategias e inventan procedimientos, tareas y recursos (Edelstein, 2011). Por lo tanto, lo que se busca es comprender las prácticas docentes desde la perspectiva de quienes las construyen: desde la voz del profesor (Wittrock, 1989).

Se sitúa el estudio de las prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula rural multigrado. De acuerdo con la SEP (2017), esto es porque la alfabetización inicial ha sido y es uno de los propósitos principales de la educación primaria en nuestro país. Lograr que el alumno construya el principio alfabético de la escritura en el primer ciclo (primero y segundo grados) es una de las preocupaciones, desafíos y objetivos de la escuela y del maestro, sin

importar el contexto social, tipo de organización escolar en el que se encuentre o la reforma educativa en turno. Para ello, los profesores llevan a cabo diferentes prácticas para lograr que sus alumnos comiencen a adquirir la escritura desde los primeros meses en la escuela.

Se ubica el estudio de las prácticas de enseñanza de profesores que laboran en escuelas rurales multigrado porque la dinámica de este tipo de organización escolar les plantea diversas actividades que deben realizar solos: atender dos o más grados de manera simultánea, la dirección comisionada, las condiciones pedagógicas limitadas por necesidades materiales, de personal, sociales, de infraestructura, entre otras. El proceso de alfabetización se presenta con más complejidad que en una escuela regular donde un maestro atiende un solo grado (Ferreiro y Rodríguez, 1994). Esto es porque existe un mayor índice de analfabetismo y bajo nivel educativo de la población (INEE, 2019), pocas prácticas de lectura y escritura en los hogares de los alumnos.

Con base en lo anterior, esta tesis intenta comprender la naturaleza de las prácticas docentes de dos profesores que laboran en dos subsistemas diferentes de educación primaria: general y comunitario. De acuerdo con Wittrock (1989), se ve al aula como un medio social y culturalmente organizado y que es posible dessemantizar esa organización. En este sentido, el *pensamiento del profesor* es un marco explicativo de los procesos que siguen los maestros para realizar sus prácticas en el aula.

Al conocer las decisiones que guían las prácticas docentes de un profesor sobre la alfabetización inicial no se busca sólo describir lo que hace, sino indagar las decisiones de dichas prácticas. Con esto, en primer lugar, se intenta comprender su forma de trabajo en el aula. En segundo lugar, se trata de abonar a la discusión sobre la formación docente y continua de los profesores en servicio. También, se espera que los resultados permitan, en lo sucesivo, generar orientaciones sobre lo que realizan los maestros, se puedan reorientar algunas prácticas y brindar elementos congruentes con el quehacer docente al considerar la perspectiva de ellos.

1.5.2 Objetivos de investigación

De acuerdo con lo expuesto en este capítulo, el objetivo general de esta investigación es *analizar las decisiones que toman dos profesores de primaria rural multigrado en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial llevadas a cabo en el aula de primero y segundo grado* con la finalidad de comprender dichas prácticas y la complejidad que las guía.

Con base en este planteamiento, las preguntas de investigación que se intentan responder son:

- *¿Qué decisiones toman dos profesores de primaria para guiar sus prácticas docentes de alfabetización inicial en el aula rural multigrado?*
- *¿Cuál es la relación de las decisiones que toma el profesor con las prácticas docentes de alfabetización inicial observadas en el aula?*

A partir de estas preguntas, se plantean los siguientes objetivos específicos:

- Caracterizar las prácticas docentes de alfabetización inicial que llevan a cabo dos profesores en el aula.
- Identificar las decisiones que toman los profesores para guiar sus prácticas docentes de alfabetización inicial.
- Analizar la relación de las decisiones que brindan los profesores con sus prácticas docentes de alfabetización inicial.

Lo que se busca es analizar las decisiones que guían las prácticas docentes de dos profesores para alfabetizar a sus alumnos en el aula de la escuela rural multigrado. De esta manera, se trata de identificar y analizar las múltiples y complejas relaciones que orientan su labor en un tema y contexto específicos: la alfabetización inicial en la escuela rural multigrado.

CAPÍTULO II

CONTEXTO INSTITUCIONAL DE LA INVESTIGACIÓN Y ANTECEDENTES DE ESTUDIO

*Cuanto más uno sabe, más se da cuenta de lo
mucho que ignora. ¿Se ha dado cuenta de eso?*

Alan Parker

Este capítulo presenta de manera breve el contexto institucional de la investigación y los antecedentes de estudio. Para ello, se organizó en tres apartados. El primero aborda las propuestas de enseñanza de la lengua escrita para la educación primaria que señalan los documentos oficiales. Se retoma la información del plan y programas de estudio de educación primaria general (SEP, 2017) y las sugerencias para la enseñanza en escuelas de organización multigrado (SEP, 2005). También, se toman en cuenta dos documentos de la educación comunitaria que presentan la organización curricular (CONAFE, 2016b) y las sugerencias para guiar la enseñanza en estas escuelas (CONAFE, 2018).

El segundo apartado se dedica a los estudios generales sobre la toma de decisiones desde distintos enfoques. En primer lugar, se describen los trabajos que abordan la categoría de decisión desde un punto de vista cognitivo. Estos están centrados en las decisiones que toma el profesor durante la planificación y la enseñanza. Posteriormente, se presentan los que analizan las decisiones desde la etnografía y la perspectiva del pensamiento del profesor.

El último apartado presenta los estudios relacionados con las prácticas docentes en el tema de la alfabetización inicial, principalmente en la escuela primaria. Se mencionan los trabajos que se han centrado en analizar lo que los maestros piensan sobre sus prácticas docentes desde diferentes conceptos, sus reflexiones y contraste con las prácticas que llevan a cabo en el aula.

2.1 La enseñanza de la lengua escrita en la educación primaria

Se presentan los aportes acerca de la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria. En primer lugar, se mencionan los elementos que guían la enseñanza de la lengua en el programa de estudio de educación primaria general que actualmente se lleva a cabo en las aulas. En segundo lugar, se señalan las sugerencias que se han brindado para la enseñanza en escuelas multigrado. Por último, se describe la organización curricular de la educación comunitaria para la enseñanza de la lengua.

2.1.1 El Plan 2017 de educación primaria general

El plan y programas de estudio 2017 (SEP, 2017)⁵ señala que la lengua escrita se aborda en el componente *Lenguaje y Comunicación*. Se deja de hablar de *contenidos temáticos*, como había sido en los planes de estudio anteriores, y se pasa al de *aprendizajes clave*. Sin embargo, dicho componente tiene una organización y fundamentos similares al programa del plan anterior (SEP, 2011): el enfoque, los ámbitos y prácticas de lenguaje. De esta manera, el plan 2017 (SEP, 2017) también propone un enfoque basado en las *prácticas sociales del lenguaje*. Estas se entienden como las:

pautas o modos de interacción que enmarcan la producción e interpretación de los textos orales y escritos, comprenden los diferentes modos de leer, interpretar, estudiar y compartir los textos, de aproximarse a su escritura y de participar en los intercambios orales y analizarlos. (SEP, 2017, pp. 170-171)

La SEP (2017) menciona que dicho enfoque se sustenta en los aportes de la psicolingüística y de la psicología constructivista sobre los procesos de adquisición del lenguaje oral y escrito, y en las nociones de *práctica cultural* y *prácticas de lectura* de las

⁵ El plan 2017 inició su fase de pilotaje en el ciclo escolar 2017-2018 en algunas escuelas del país. Sin embargo, fue hasta agosto de 2018 (ciclo escolar 2018-2019) cuando se implementó en todas las escuelas.

ciencias antropológicas. De esta manera, la SEP propone las prácticas sociales del lenguaje como elemento central del currículo.

El programa de estudio 2017 (SEP, 2017) señala que los alumnos de los primeros dos grados afrontan el reto crucial de alfabetizarse: aprender a leer y escribir. Sin embargo, menciona que este proceso va más allá de conocer la relación fonema-grafema. Indica que el aprendizaje no se da con la repetición, la copia, producción repetida de textos sin sentido ni la ejercitación metódica. Por ello, propone el desarrollo del conocimiento mediante la acción. Esto es, que el estudiante esté inmerso en el uso del lenguaje escrito y oral con finalidades sociales y lleve “al niño a formular hipótesis sobre la escritura, a ponerlas a prueba y a modificarlas cuando resultan insuficientes o contradicen otras hipótesis previamente establecidas” (SEP, 2017, p. 168). De esta manera, se trata de que el alumno comprenda cómo funciona el código alfabético, lo dote de significado y sentido para que se integre e interactúe en la comunidad discursiva.

Para lograr lo anterior, la SEP (2017) sugiere que las intervenciones que los docentes realicen en el aula del primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grado) deben caracterizarse por lo siguiente (ver tabla 1):

Tabla 1. *Características de la intervención docente en el primer ciclo de primaria general.*

Características	Descripción
Ser un buen intérprete de los textos ante los estudiantes.	El profesor es alguien que domina un conjunto de prácticas de lectura y escritura. Brinda la oportunidad a los alumnos de participar en prácticas de lectura que conoce y establece una relación de lector a lector con ellos.
Ser un modelo de lector que comparte con los demás sus saberes en cuanto tal.	El profesor muestra para qué se lee, cuáles son los textos pertinentes para satisfacer ciertos intereses, cómo se puede explorar un texto cuando se busca un determinado tema, cuáles son las modalidades de lectura más adecuadas para

	satisfacer determinados propósitos o cómo se puede contribuir a entender mejor un texto.
Generar muchas y variadas situaciones (didácticas) en las cuales se pueda leer diferentes tipos de texto.	Los niños aprenden a escuchar y a entender el lenguaje que constituye los textos, los modos de organización del discurso y algunas fórmulas específicas de los tipos de texto. Por ello, la lectura realizada por un lector experto, como el profesor, es fundamental en los primeros meses de escolaridad.
Compartir con sus alumnos lo que piensa sobre el texto.	El profesor abre la puerta a la participación de comentarios, promueve la discusión de las posibles interpretaciones o respuestas a las preguntas que se han planteado, y los ayuda a verificar en el texto las significaciones propuestas.
Plantear variadas situaciones de escritura.	Se trata de promover situaciones de escritura en las que los niños dictan al maestro, es decir, que escriban a través de él: escribir un anuncio para el periódico escolar, la invitación a los papás para asistir a un evento escolar, entre otras.
Dirigir la participación hacia la planeación y revisión del texto.	El profesor ha de promover la planeación del texto y, durante su escritura, la revisión de las construcciones sintácticas y discursivas adecuadas, así como la forma de las palabras.
Orientar las actividades didácticas hacia el trabajo colectivo.	El profesor ha de incluir la participación de grupos de tres o cuatro alumnos. No significa que no pueda realizar actividades individuales, sino que conforme los alumnos avancen, se vuelvan más autónomos y la responsabilidad del trabajo se traslade a ellos mismos.

Notas: Elaboración propia con base en SEP (2017, pp. 179-180).

La SEP (2017) señala que en el proceso de adquisición del lenguaje escrito se requiere tiempo y, sobre todo, situaciones de aprendizaje en las que el estudiante confronte sus saberes previos con los retos que las nuevas condiciones de lectura, escritura y participación oral le plantean. En dicho proceso, resulta fundamental el papel de los profesores como intérpretes con mayor experiencia y conocimiento que el alumno. Esto es porque la adquisición del

sistema de escritura en el primer ciclo requiere estrategias didácticas específicas, acordes con los conocimientos y el proceso de desarrollo que siguen los niños. Por ello, la propuesta consiste en plantear actividades necesarias para la reflexión sobre el sistema de manera adicional a los aprendizajes esperados que señala el plan de estudio de educación primaria.

Con base en lo señalado en las características de las intervenciones del maestro, la SEP prevé que todos los profesores realicen en las aulas las actividades que favorezcan el aprendizaje de los alumnos desde una perspectiva constructivista y que, al interactuar en diferentes prácticas de lenguaje, el niño se apropie del sistema convencional de escritura.

2.1.2 La Propuesta Educativa Multigrado 2005

La Propuesta Educativa Multigrado 2005 (SEP, 2005) es un documento a nivel nacional, cuyo propósito principal es “proporcionar a los docentes elementos que sean funcionales para atender dos grados o más en un mismo grupo” (SEP, 2005, p. 8). Es una propuesta pedagógica que intenta responder a las necesidades de las escuelas multigrado, con el fin de mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Aunque ya no está vigente, el profesor de escuela multigrado todavía lo utiliza como apoyo.⁶

En el campo de la lengua escrita, la PEM (Propuesta Educativa Multigrado) propone actividades específicas para lograr la adquisición de la escritura en los alumnos. La primera propuesta es que el profesor *genere un ambiente alfabetizador*. La SEP (2005) entiende al ambiente alfabetizador como el espacio donde se brinda a los niños el contacto directo con libros y otros materiales que sean leídos con interés y placer. Para ello, la PEM menciona que se necesita de un acercamiento lúdico a la lengua escrita como el uso de la lotería, memorama,

⁶ Esta afirmación toma como base los comentarios que diversos profesores realizaron al interior de los Consejos Técnicos Escolares en los que participó el tesista como profesor de grupo y del diplomado que impartió a directores de educación básica de los estados de Puebla, Tabasco, Tamaulipas, Tlaxcala y Veracruz, en 2016 y 2017, en el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey (ITESM).

el tarjetero, grafómetro, letras móviles, etc. También, señala la importancia del uso constante de la biblioteca en el aula para que los niños toquen y exploren los libros; se propicie la escritura constante de textos propios, el periódico mural o el boletín escolar para dar a conocer los trabajos de los alumnos a la comunidad escolar.

La segunda se refiere al *tutoreo y ayuda mutua*. Es decir, que el profesor aproveche la heterogeneidad en el aula con niños de diferentes grados. Así, los alumnos de grados o edades superiores apoyen a los más pequeños al intercambiar experiencias, saberes, confrontaciones y análisis colectivo de un tema o actividad. El apoyo que brinden los niños puede ser que uno ayude al otro a escribir, se construya algún texto en parejas, entre otras.

La tercera es la *participación de los padres*. Esto es, que, en casa, los niños lean a sus papás o viceversa y comenten sobre lo leído, los padres conversen con sus hijos acerca de un tema de interés para ambas figuras o alguna vivencia de la familia. Posteriormente, uno de los integrantes ayude al niño a escribir sobre lo conversado y lo motiven a que cada vez escriba un poco más. Otra es que el profesor invite a los padres o madres de familia a la escuela para que narren o lean algún cuento o leyenda al grupo, compartan sus costumbres y tradiciones, entre otras.⁷ Así, el niño encuentre una utilidad comunicativa y social a la lectura y la escritura.

La cuarta se refiere a la *vinculación con otras asignaturas*. Consiste en que el profesor vincule el trabajo para la adquisición de la lengua escrita con las diferentes asignaturas o temas que se abordan en otros grados. La PEM presenta el ejemplo del tema de la salud, en el que los alumnos de primer ciclo pueden explorar textos informativos, escribir oraciones o palabras relacionadas con la salud, escribir carteles, etcétera.

⁷ Algunas de estas experiencias se reportan en Gerardo-Morales (2018a), en la cual se describe la participación de un grupo de madres de familia en la representación de un cuento infantil a la comunidad escolar. También, al evaluar las interacciones orales alumno-docente, Gerardo-Morales (2018b) invitó a algunas madres de familia para que relataran una leyenda a los alumnos en el aula.

La Propuesta Educativa Multigrado (SEP, 2005) menciona que el profesor del primer ciclo (primero y segundo grados) puede realizar las siguientes actividades en las primeras semanas de trabajo del ciclo escolar (ver tabla 2):

Tabla 2. *Actividades propuestas para las primeras semanas de trabajo.*

Actividades	Descripción
Audición de textos.	El alumno escucha leer al maestro, a los compañeros o a los familiares cuentos, poesías, adivinanzas, rimas y trabalenguas, con mucha frecuencia.
Leer con ayuda diversos portadores de textos.	Leer letreros en las calles, envases, revistas, periódicos, carteles, anuncios, envolturas, etiquetas, calendarios, cajas de gises, recibos y todo aquello que esté dentro o fuera del salón de clases y tenga alguna escritura.
Promover la escritura desde el inicio.	Promover la escritura, aun cuando el alumno lo realice de manera no convencional, por medio de dibujos, palabras incompletas o con algunas de las letras que va conociendo.
Actividades a partir del tema común.	Realizar actividades de lectura y escritura a partir del tema común que se trabaje con todo el grupo (la salud, los derechos de los niños, entre otros).
Trabajar con la lista de asistencia.	Los niños registran cada día su asistencia para identificar su nombre y el de sus compañeros, y los comparan.
Palabras que riman.	Los niños identifican en rimas, poemas o rondas palabras que terminan igual y el maestro lee con los alumnos.
El sobre de palabras.	Cada niño tendrá un sobre donde guardarán pequeñas tarjetas con palabras que identifica y quieren conservar.
Las adivinanzas.	Leen y escriben con sus compañeros algunas adivinanzas que proponga el profesor y otras que conozcan los alumnos.
Identificar palabras en textos.	Identificar palabras (que el profesor proponga o que el niño conozca) en textos, como poemas, canciones, rondas y cuentos.

Trabajo con el nombre propio.	Identificar su nombre y el de sus compañeros en gafetes, carteles y lista de asistencia; realizar diversas actividades con el nombre propio y el de los compañeros.
Comparar palabras.	Comparar palabras: cuál es más larga o corta, si tiene más o menos letras y cuáles son esas letras.
Construir oraciones e identificar palabras.	El maestro escribe en el pizarrón una oración que los niños le dictan y éstos identifican palabras dentro de esa oración.
Formar palabras con letras móviles.	Los niños forman palabras con letras móviles por campos semánticos.
Cambiar una letra en una palabra.	El maestro forma una palabra con letras móviles (por ejemplo: casa), después cambia la <i>s</i> por <i>m</i> y dice a los niños que hagan lo mismo y lean la palabra.

Notas: Elaboración propia con base en SEP (2005, p. 82).

La PEM (SEP, 2005) señala la importancia de que, desde el inicio del ciclo escolar, los alumnos tengan experiencias diversas con los textos, escuchen leer a otros, anticipen el contenido de algunas imágenes, comenten o dibujen acerca de lo que leen, lean diversos materiales que estén a su alcance. También menciona que el profesor promueva la escritura desde el inicio, aun cuando el niño no lo haga de manera convencional, que aproveche la presencia de alumnos de grados superiores en el aula para que apoyen a los pequeños.

Como se puede apreciar, para la escuela multigrado no existen documentos o materiales actualizados de apoyo específico a la labor del maestro. Sólo se identifica, a nivel nacional la PEM (SEP, 2005), a pesar de que tiene 15 años de su publicación y los temas comunes propuestos corresponden a la organización curricular del plan de estudio 1993 y el programa 2000 de español. Sin embargo, las sugerencias de esta propuesta en torno a la alfabetización inicial pueden ser retomadas tanto en el aula multigrado como en el aula regular. Al parecer, es el único material oficial que le puede brindar herramientas de apoyo al maestro de escuela multigrado.

2.1.3 La enseñanza de la lengua escrita en la educación comunitaria

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) es un organismo descentralizado, creado por decreto presidencial el 11 de septiembre de 1971,⁸ con la intención de generar nuevos modelos de educación para abatir el rezago de los niños que habitan en localidades marginadas de México. Surge como una necesidad de atender a la población donde no era posible contar con el servicio educativo regular de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

El CONAFE tiene como eje rector en su modelo educativo a la educación comunitaria para generar procesos que promuevan la participación y organización de las localidades. Su característica central es el Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo o *modelo ABCD*, como se le llama. Con ello, se tiene la posibilidad de que todos aprendan de todos y así se genere una retroalimentación de conocimientos. El modelo busca que, a partir de comunidades de aprendizaje, los alumnos desarrollen capacidades para el aprendizaje autónomo que les permita *aprender a aprender* y *aprender a convivir*.

A continuación, se describen los rasgos centrales del campo formativo que aborda la enseñanza de la lengua: Lenguaje y comunicación (CONAFE, 2016b); así mismo, se mencionan las sugerencias para apoyar el proceso de alfabetización inicial (CONAFE, 2018).

a. Campo formativo: Lenguaje y comunicación.

El estudio de la lengua escrita, en el currículum de la educación comunitaria, se ubica en el campo formativo *Lenguaje y Comunicación* (El mismo que señala la SEP). Su estudio está centrado en el enfoque *comunicativo y funcional de la lengua* (CONAFE, 2016b). Busca fortalecer las habilidades para escuchar, hablar, leer y escribir, “cuyo desarrollo permite a las personas ser competentes para comunicarse de manera clara y eficaz, para argumentar con fundamento y adquirir autonomía para el estudio” (CONAFE, 2016b, p. 45).

⁸ Para más información, visite su dirección electrónica oficial: <https://gob.mx/conafe>

El campo formativo *Lenguaje y Comunicación* de la educación comunitaria se organiza en dos dimensiones curriculares y siete temas centrales (CONAFE, 2016b), como se observa en la tabla 3. La primera dimensión es Literatura. Su objetivo es acercar a los alumnos a familiarizarse con este lenguaje y que reconozcan el sentido que imprime el autor en un texto literario. En esta dimensión, se abordan cinco textos literarios, organizados en cuatro temas: (1) mitos y leyendas, (2) cuento, (3) poesía y (4) novela.

Tabla 3. Menú temático del campo formativo Lenguaje y Comunicación del CONAFE.

Campo formativo	Dimensión curricular	Temas	Unidades de aprendizaje autónomo	Ejes transversales
Lenguaje y comunicación	Literatura	Mitos y leyendas	El origen del fuego. (P)	Ámbito de estudio: expresión oral y producción de textos. Desarrollo y fortalecimiento de la lengua: materna, segunda lengua y lengua extranjera.
		Cuento	Cuentos y algo más. (P)	
		Poesía	Poesía eres tú. (P)	
		Novela	A golpe de calcetín. (P)	
	Convenciones sociales	Juego de palabras	Los dichos de la gente. (O)	
		Medios de comunicación	La comunicación y sus medios. (P)	
			La noticia, la entrevista y el reportaje. (O)	
Tipos de documentos	Los derechos de Tedavi. (P)			
	Instructivos y recetas. (O)			

Notas: Tomado de CONAFE (2016b, p. 49). Se agrega entre paréntesis P a las unidades de aprendizaje que son *prioritarias* y O a las que son *optativas*.

La segunda dimensión, Convenciones sociales, tiene como propósito “ampliar los espacios de participación de los estudiantes y favorecer el desarrollo de otras formas de comprender el mundo y actuar en él” (CONAFE, 2016b, p. 46). Esta dimensión se organiza en tres temas. Uno agrupa las prácticas de lectura, escritura y uso de documentos administrativos

y legales, así como aquellos que sugieren cómo resolver problemas cotidianos. Otro se refiere a los usos del lenguaje en los medios de comunicación como el periódico, televisión, radio, internet. El último tema trata sobre el uso cotidiano del lenguaje, como los dichos, refranes, adivinanzas, trabalenguas.

Los temas, a su vez, se organizan en prácticas sociales del lenguaje. Estas se agrupan en tres ejes: estudio, literatura y participación social (Los mismos que señala la SEP). Se centran en fortalecer y desarrollar las habilidades comunicativas básicas. De esta manera, por cada tema, se han elaborado *Unidades de Aprendizaje Autónomo* para su estudio. Estas se entienden como “la estrategia didáctica a través de la cual se posibilita el aprendizaje de la cultura social integrada en el currículum; se consideran integradoras de las temáticas fundamentales para acceder a nuevos conocimientos” (CONAFE, 2016b, p. 60). De acuerdo con CONAFE (2016b), son de *aprendizaje autónomo* porque, en primer lugar, favorecen que el alumno exprese el motivo o interés por estudiar el tema propuesto y realice acciones de búsqueda de información para resolver los desafíos de la unidad. Posteriormente, el alumno pueda brindar tutoría a sus compañeros y confronte sus hallazgos y resultados.

Las Unidades de Aprendizaje se clasifican en dos categorías: prioritarias y optativas (CONAFE, 2016b). Dicha clasificación se refiere a la forma de abordarse (ver tabla 3). Las unidades prioritarias son temas que “articulan o sirven de referente para otros temas y contenidos antecedentes o consecuentes” (CONAFE, 2016b, p. 40) y tienen continuidad en todo el trayecto formativo del alumno en la educación básica. La sugerencia del CONAFE es que se combinen a lo largo del ciclo escolar, ya que puede ocurrir que las optativas no se traten en clase por centrar la atención sólo en las prioritarias.

Cada Unidad de Aprendizaje propone una secuencia de actividades, organizada desde la presentación del tema, el desafío y la reflexión. La intención del CONAFE es que todas las unidades de aprendizaje se aborden durante el tiempo de permanencia de los alumnos en el aula comunitaria, hasta que concluyan su educación básica. Es decir, son las mismas unidades

de aprendizaje para primaria y secundaria comunitarias. De esta manera, el profesor puede combinarlas según los intereses y necesidades de los alumnos. Por ello, es que se le llama *menú temático*, ya que no existe un orden rígido para abordarlos. En cada ciclo escolar, puede presentarse una combinación diferente de temas.

b. La estrategia de Lectura y Escritura.

El Consejo Nacional de Fomento Educativo (CONAFE) propone llevar a cabo la Estrategia de Lectura y Escritura con base en las sugerencias del documento *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria* (CONAFE, 2018). El objetivo de este material es brindar orientaciones y actividades para que los profesores comunitarios puedan trabajar con los niños que todavía no leen ni escriben de manera convencional.



En primer lugar, se presenta un apartado sobre cómo realizar el diagnóstico de escritura de manera individual. Este es para identificar la etapa de adquisición o apropiación de la escritura en la que se encuentra el alumno. Para llevarlo a cabo, primero, se dialoga con el niño sobre el tema que se tratará, los motivos por los que eligió el tema, se le señala el título, se le pregunta de qué cree que tratará. Después, se le solicita que escriba –como él pueda– en su registro de aprendizaje acerca de lo que dialogaron. Cuando haya terminado, se le pregunta qué escribió y por qué lo hizo de esa manera y se le anota la forma correcta (escritura convencional) a un lado para que lo vea. A partir de esto, se identifica qué características tiene su escritura, con base en las siguientes etapas (CONAFE, 2018, pp. 12-13):

- *Etapa 1:* Hace trazos que no son letras. Usa algunas de las letras que conoce. Hace garabatos.
- *Etapa 2:* Llena la mitad del renglón o todo el renglón de la hoja con muchas de las letras que conoce.
- *Etapa 3:* Siempre usa la misma cantidad de letras y las mismas letras (dos, tres, cuatro) para escribir distintas palabras.

- *Etapa 4:* Cambia la cantidad de letras y escribe cada palabra con letras distintas.
- *Etapa 5:* Usa una letra para cada sílaba de la palabra que quiere escribir y esta no corresponde, por ejemplo, al querer escribir *pato*, el niño escribe *HD*, es decir, para dos sílabas usa dos letras.
- *Etapa 6:* Ya escribe con las letras que corresponden a la palabra que quiere escribir, por ejemplo: para *gato*, escribe /gao/.
- *Etapa 7:* Escribe convencionalmente, es decir, ya sabe escribir, aunque en ocasiones tiene dificultades con letras como *j*, *c*, *s*, *v* o *b*.

Al ubicar en qué nivel se encuentra el niño, el profesor identifica qué tipo de actividades le puede proponer. Como se observa en la figura 2, por cada etapa evolutiva de la adquisición de la lengua escrita, se proponen ciertas actividades que se encuentran en ese mismo documento. Se trata de que el maestro proporcione estas actividades al niño de acuerdo con la etapa en la que se encuentra. Estas se describen en el apartado *Caja de herramientas*.

Figura 2. Ejemplo de propuesta de actividades por nivel evolutivo.

Etapa/características Cuando escribe:	Ejemplo:	Marca con una ✓	Actividades que puedes trabajar con los alumnos:
4. Cambia la cantidad de letras y escribe cada palabra con letras distintas.			Ambiente alfabetizador Caja de palabras A poner letreros
5. Usa una letra para cada sílaba de la palabra que quiere escribir y esta no corresponde, por ejemplo al querer escribir <i>pato</i> , el niño escribe <i>HD</i> , es decir, para dos sílabas usa dos letras.			Ambiente alfabetizador Caja de palabras Cómo hacer un cuestionario Ahorcados Trabalenguas I y II ¿Para qué sirven los escritos?

Notas: Tomado de CONAFE (2018, p. 13).

Para la escritura se proponen las siguientes actividades: ¿Dónde quedó mi nombre?, pase de lista, ambiente alfabetizador, caja de palabras, la lista del mandado, cómo hacer un cuestionario, ahorcados, descubre cuántas palabras digo, adivina una palabra, palabras parecidas, a poner letreros, la carrera de las sílabas, canto enredoso, trabalenguas, el orden alfabético y minutos del cuento o regalo de lectura. Para la lectura, las actividades son: Inventa un cuento, completa el cuento, encuentra el error, cambia un cuento, adivina de qué se trata, ¿Qué falta?, ¿Quiénes eran?, un cuento revuelto y escoge un título. Por cada una, se menciona el propósito de la actividad y se describe en qué consiste, así como algunos elementos a considerar en su implementación.

De manera general, la estrategia propone que, antes de iniciar la jornada de trabajo, el profesor dedique 45 minutos para actividades como el pase de lista, la lectura en voz alta y la caja de palabras. La primera es para que el alumno reconozca su nombre y el de sus compañeros. La segunda consiste en compartir en voz alta la lectura de un texto elegido con anterioridad, ya sea por el alumno o el maestro. La tercera trata de integrar palabras que recuerden, las escriban en tarjetas y las agreguen en una caja.

Este material (CONAFE, 2018) contiene las orientaciones para elaborar el diagnóstico de escritura y ubicar en qué etapa de la adquisición de la lengua escrita se encuentra el alumno. Así, el maestro comunitario pueda proponer actividades a cada niño. También, se describe cada una de las actividades para que el profesor pueda realizarlas en el aula.

Es posible darse cuenta de que el CONAFE tiene materiales de apoyo a sus profesores, tanto para el desarrollo de su modelo educativo como para desarrollar actividades orientadas a la alfabetización inicial. Son herramientas importantes que los docentes de la SEP no las tienen presentes. Tal parece, que los maestros comunitarios reciben más apoyo en comparación con los de educación general. Esto podría explicarse porque los LEC no cuentan con formación profesional en la docencia. Por lo tanto, necesitan orientaciones puntuales para desempeñar su función. Sin embargo, contar con una formación profesional de cuatro años no

es un proceso acabado. En la escuela general existen múltiples reformas a los planes de estudio que pueden generar confusión en los profesores.

2.2 Estudios sobre las decisiones de los profesores

De acuerdo con Gimeno y Pérez-Gómez (1992), desde hace décadas, se han utilizado diversos enfoques para analizar y comprender la enseñanza en el aula. Por un lado, se ha centrado la atención en la cultura del maestro, su comportamiento, conocimientos que posee, el currículum, entre otros. Estos han sido con una visión de la enseñanza como proceso-producto e interpretadas por el investigador con base en las acciones observables. Por otro lado, se encuentran aquellos que consideran al maestro como un sujeto que toma decisiones.

A continuación, se presentan los estudios relacionados con la categoría de decisión, de acuerdo con el enfoque que toman como base: cognitivo, pensamiento del profesor y etnográfico.

2.2.1 Las decisiones desde el enfoque cognitivo

Los estudios de Marcelo-García (1986a; 1986b) analizan la toma de decisiones de los profesores con base en un *enfoque cognitivo*. El autor centra la atención en “los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante su actividad docente (Marcelo-García, 1986a, p. 415). Sin embargo, no se trata de todas las actividades que realiza, sino de la planificación y la enseñanza. De esta manera, se estudian los procesos de pensamiento y toma de decisiones cuando el profesor planifica una clase y la lleva a cabo.

Marcelo-García (1986a; 1986b) analiza principalmente la toma de decisiones en el proceso de planificación de la enseñanza. El autor señala que la planeación proporciona un marco que organiza la tarea docente y conlleva una dosis de predicción de las acciones a realizar en el aula. Por lo tanto, es un proceso orientado a la acción que está guiado por pensamientos, juicios y decisiones. Para ello, el autor propone un tema al maestro para que

planifique una lección de una hora. Con base en el método de *pensamiento en voz alta*, solicita al profesor que exprese en voz alta lo que piensa mientras planifica la clase. También, el autor utiliza la *entrevista semiestructurada* para plantear preguntas al profesor sobre lo que expresó en dicho proceso.

El autor (Marcelo-García, 1986b) describe los procesos de planificación que llevan los profesores, los tipos de planeaciones que elaboran y sus finalidades. Cuestiona al profesor sobre los objetivos, el contenido, el proceso instruccional, los materiales, el alumno y la evaluación del plan de clase elaborado. De esta manera, el autor identifica los factores que afectan la toma de decisiones en la planificación. Señala que uno de los factores importantes es la información que tiene el maestro de sus alumnos.

Para estudiar las decisiones en la enseñanza, Marcelo-García (1986a) retoma la planeación de una lección de una hora que elaboró el maestro, con el tema propuesto por el autor. Solicita al profesor que la lleve a cabo. La clase es grabada en audio o video. Después, pide a los maestros que comuniquen todos los pensamientos, preocupaciones o decisiones que recuerden según escuchan la grabación de la clase. Las preguntas se orientan a explorar lo que estaban pensando en ese momento, si pensaban en alguna alternativa y/o la razón de alguna decisión.

Marcelo-García (1986a) describe el desarrollo de las clases de una hora con un tema que le propone al maestro. Centra la atención en las preocupaciones del profesor hacia el alumno, el contenido que imparte, los procedimientos de gestión, el uso del tiempo y los materiales de la enseñanza. Así, busca conocer los elementos de información que tiene en cuenta el profesor al desarrollar la clase. Es decir, si las acciones realizadas se basan en las categorías que estableció previamente: la conducta del alumno, en el plan de clase, en un procedimiento de rutina, entre otras.

Los estudios de Marcelo-García (1986a; 1986b) son descriptivos. Dan cuenta de los procesos que llevan los maestros durante la planificación y enseñanza de una lección de una

hora. Estos son propuestos por el autor. De esta manera, el profesor los realiza con fines de investigación. Por lo tanto, las clases analizadas de manera aislada pueden o no corresponder con lo que el maestro lleva a diario en el aula.

2.2.2 Decisiones a partir de las teorías implícitas

Nieva (2015) analiza los procesos de toma de decisiones de profesores de Educación física, en relación con la inclusión de las niñas migrantes, con el propósito de establecer pautas de actuación que mejoren dicha inclusión. Toma como base la perspectiva del pensamiento del profesor. Principalmente, busca identificar las teorías implícitas de los profesores porque considera que éstas influyen en las decisiones que toman los docentes. Para ello, utiliza tres estrategias: entrevista, encuesta y grupos de discusión. La entrevista se realiza a diez profesores. Sin embargo, para tener un panorama más amplio, aplica el cuestionario a 87 docentes de educación física. Posteriormente, organiza dos grupos de discusión con algunos de los profesores encuestados. Los tres instrumentos están organizados en siete dimensiones: (1) conocimiento del docente, (2) características de los alumnos inmigrantes, (3) decisiones de planificación, (4) decisiones de intervención organizativas, (5) decisiones de estrategias para aumentar la motivación, (6) expectativas de los maestros y (7) aspectos favorecedores de la inclusión.

La autora (Nieva, 2015) señala que con la información recolectada realiza un análisis en dos niveles. El primero consiste en recopilar e interpretar la información de cada uno de los tres instrumentos de forma separada. Se apoya de las siete dimensiones establecidas. El segundo se trata de triangular los datos, según las semejanzas y diferencias. Los resultados principales señalan que los profesores no consideran la creación de unidades específicas para esas niñas. El número de alumnas condiciona la creación de adaptaciones en clase, pues tratan de incluirlas en las actividades. Además, los maestros priorizan la adaptación de contenidos en aspectos como los objetivos o los criterios de evaluación. De esta manera, Nieva

(2015) describe las decisiones de los profesores de educación física, a la hora de planificar y programar la clase, que inciden en la inclusión de las niñas inmigrantes.

2.2.3 Enfoque etnográfico

Alvarado (2007) analiza las decisiones de una directora de escuela primaria. Se interesa en conocer el tipo de decisiones que toma, los elementos que derivan de ellas, la posición que asume con los docentes, los criterios de su decisión, entre otras. El estudio es de corte etnográfico. Para ello, la autora llevó a cabo 40 registros de observación participativa. Esto fue para identificar y documentar las acciones de la directora que eran trascendentes desde su punto de vista. También realizó entrevistas a la directora y a los profesores de esa escuela para conocer su sentir y sus actitudes. Además, se registraron pláticas formales e informales con los participantes. De ello, se hicieron registros ampliados. Las estrategias estaban organizadas en cinco dimensiones principales: la dimensión de poder, los imprevistos, la indisciplina institucional, las normas y la comunicación.

Los resultados de Alvarado (2007) resaltan la forma en cómo un director toma las decisiones en la escuela y los impactos que ocasiona en el campo laboral como personal. Se identifica una visión estructuralista apegada a los designios externos. Además, aplicar el reglamento genera conflictos con los profesores. También se analiza que los imprevistos y los asuntos que la directora atiende alteran la agenda de trabajo de ella. Esto lleva a que se vea como una práctica desarticulada e improvisada. La designación de los maestros para atender un grado o las comisiones internas se hacen por designio del director. Esta situación provoca problemas, ya que es bajo los criterios de ella sin consultar a los profesores.

Como se observa, los pocos estudios sobre las decisiones de los profesores han sido estudiadas desde distintos enfoques. Cada uno tiene propósitos particulares. Sin embargo, no todos centran la atención en la enseñanza. Sólo Marcelo-García (1986a; 1986b), desde un enfoque cognitivo, describe los procesos que siguen los maestros cuando planifican una clase

y/o la llevan a cabo. En cambio, los otros dos enfoques tienen relación con las prácticas de los profesores. Nieva (2015) identifica las teorías de maestros de educación física de primaria, ya que considera que sus teorías guían las decisiones en las clases que desarrolla. Por su parte, Alvarado (2007) estudia las decisiones de una directora desde la etnografía y cómo estas llegan a influir en los profesores. Así, el estudio de las decisiones no es nuevo; no obstante, es importante explorar las que toma el profesor de educación primaria en el tema de la alfabetización inicial.

2.3 Estudios sobre las prácticas docentes de alfabetización inicial

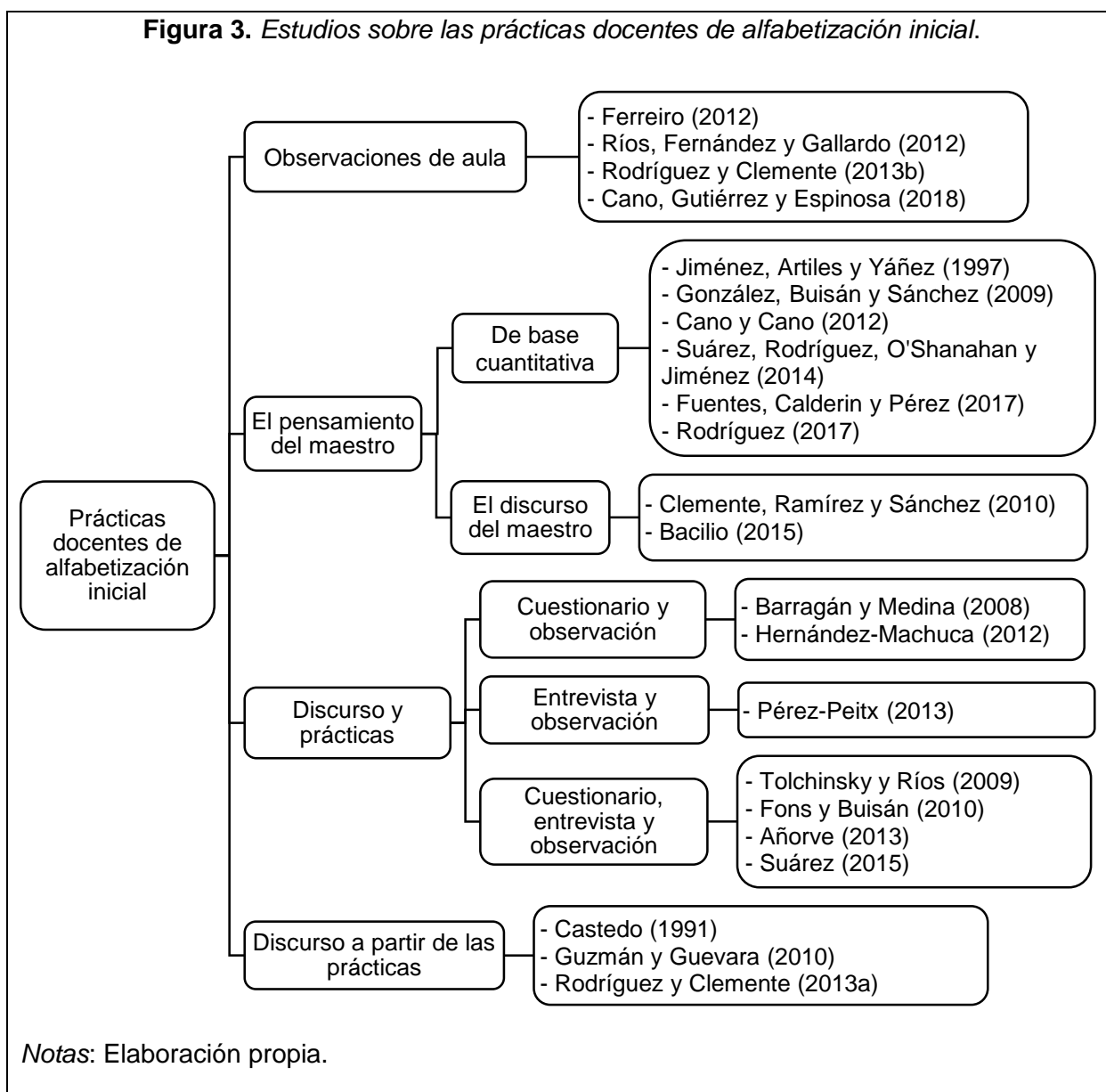
En este apartado, se presentan los estudios que se han realizado sobre las prácticas docentes en la alfabetización inicial. Como existe bibliografía amplia sobre estos temas, se descartó mucha información relacionada sobre la práctica docente en general y sobre el aprendizaje o proceso de construcción del principio alfabético por el alumno. Por ello, se buscó centrar la atención en los que tratan sobre las prácticas de los profesores de primaria, principalmente de los primeros grados, en la enseñanza de la alfabetización inicial.

Los trabajos revisados, de acuerdo con su proceder metodológico, se organizaron en cuatro grupos, como se muestra en la figura 3. Esto se debe a que no todos precisan el referente teórico con el que trabajan. Por ello, se optó por categorizarlos de acuerdo con la metodología e instrumentos utilizados. En el primer grupo, se abordan los estudios que analizan las prácticas de los profesores a partir de observaciones de aula (Cano, Gutiérrez y Espinosa, 2018; Ferreiro, 2012; Ríos, Fernández y Gallardo, 2012; Rodríguez y Clemente, 2013b). Estudian las intervenciones de los maestros, describen sus acciones, caracterizan sus prácticas con base en ciertos perfiles y dimensiones, entre otras.

El segundo grupo se orienta a los trabajos que estudian el pensamiento y las representaciones de los maestros. Algunos proceden mediante análisis cuantitativos con apoyo de cuestionarios (Cano y Cano, 2012; Fuentes, Calderin y Pérez, 2017; González,

Buisán y Sánchez, 2009; Jiménez, Artiles y Yáñez, 1997; Rodríguez, 2017; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014) y otros analizan el discurso de los profesores con apoyo de entrevistas (Bacilio, 2015; Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010). De esta manera, sólo utilizan uno u otro instrumento para conocer lo que los maestros dicen que hacen en el aula sobre el tema de la alfabetización inicial.

Figura 3. Estudios sobre las prácticas docentes de alfabetización inicial.



Notas: Elaboración propia.

En el tercer grupo, se mencionan los estudios que relacionan lo que los maestros dicen o piensan y sus prácticas de enseñanza. Se encuentra que hay quienes utilizan el cuestionario y la observación (Barragán y Medina, 2008; Hernández-Machuca, 2012), los que realizan entrevistas y observaciones (Pérez-Peitx, 2013) y los que utilizan el cuestionario, la entrevista y la observación (Añorve, 2013; Fons y Buisán, 2010; Suárez, 2015; Tolchinsky y Ríos, 2009).

El último grupo se refiere a los trabajos que analizan las reflexiones del profesor con base en las clases que llevan a cabo (Castedo, 1991; Guzmán y Guevara, 2010; Rodríguez y Clemente, 2013a). Es decir, se trata de conocer lo que los maestros reflexionan a partir de sus prácticas realizadas.

2.3.1 Las prácticas del profesor desde la observación en el aula

Los trabajos que a continuación se presentan analizan las prácticas de los profesores con base en observaciones de aula. En la revisión de los estudios, se pudo encontrar un gran número de trabajos. Sin embargo, muchos lo hacen en aspectos generales de la enseñanza o las intervenciones de los profesores en la enseñanza de la lectura y la escritura en diversos niveles educativos y grados de la educación primaria. Por ello, para fines de esta tesis, se retoman sólo los que estudian el tema de la alfabetización inicial.

Ferreiro (2012) presenta una obra en formato digital sobre prácticas docentes exitosas. Es una compilación de registros de clase en video. Las observaciones se realizaron en escuelas de educación preescolar. Los profesores de grupo desarrollaron actividades sin que existiera intervención previa. La compilación de videos está integrada en tres grupos. El primero se refiere a la promoción de la lectura con cuentos. Se analiza cómo se usa el título del cuento en la lectura, la dirección que lleva al leer, los señalamientos, las formas de organizar al grupo, entonación, voz, etc. El segundo consiste en clases relacionadas con la escritura de diversos textos. Se observa la forma en que los alumnos interactúan en grupos pequeños, cómo se organizan, las maneras en que el maestro interviene para apoyarlos, entre

otras. Por último, se analiza cómo los niños trabajan con su nombre propio, las estrategias que los docentes llevan a cabo para que los alumnos las utilicen. La autora presenta reflexiones en cada fragmento sobre el trabajo realizado por el maestro y hace señalamientos para centrar la atención en puntos importantes.

Ríos, Fernández y Gallardo (2012) y Rodríguez y Clemente (2013b) estudian la práctica docente a partir de las *tareas* que realiza el profesor en el aula. Las tareas son entendidas como “acciones estructuradas para alcanzar un objetivo, en las que se trabajan un contenido concreto, que se sustentan sobre recursos particulares y que exigen acciones específicas de los sujetos que en ellas participan” (Rodríguez y Clemente, 2013b, p. 42). De esta manera, Rodríguez y Clemente (2013b) señalan que analizar las tareas del maestro permite desentrañar los modos más concretos de cómo se lleva a cabo la práctica. Así, se puede obtener un mapa muy delimitado de cómo el profesor desarrolla la actividad en el aula.

Ríos, Fernández y Gallardo (2012) observan, registran y categorizan las tareas de los maestros en tres perfiles de enseñanza: instruccional, situacional y multidimensional. El primer perfil se centra en actividades de enseñanza explícita del código. El segundo surge de situaciones emergentes del aula. El tercero combina ambos perfiles. De esta manera, los autores describen las tareas de cada perfil. Señalan que las prácticas que los profesores llevan a cabo difieren en cuanto (a) al tipo de tareas, (b) las dinámicas desarrolladas en el aula, (c) los contenidos de lectura y escritura trabajados y (d) los materiales utilizados. Además, corroboran que la alfabetización es una tarea muy compleja.

Por su parte, Rodríguez y Clemente (2013b) organizan las tareas de los maestros en cuatro dimensiones predeterminadas: (a) funciones del lenguaje escrito, (b) lenguaje escrito como sistema de representación, (c) enseñanza del código y (d) comprensión textual. Los autores señalan que identificaron algunas tareas que, desde su punto de vista, no correspondían con alguna de las dimensiones. Por ello, proponen una quinta dimensión: grafomotricidad. Esta surge de la necesidad de categorizar lo que se observa en el aula. Así,

los autores describen las dimensiones con base en las tareas observadas, así como la frecuencia con que se presentan estas dimensiones y tareas en las clases de los maestros. De esta manera, caracterizan las prácticas de los profesores en el proceso de alfabetización inicial.

Cano, Gutiérrez y Espinosa (2018) analizan cómo la formación continua en la que se involucró una profesora de escuela multigrado y los ajustes que realizó en la didáctica de la lengua escrita repercutieron en la alfabetización inicial de un alumno. Este niño cursaba por segunda vez el tercer grado y presentaba más dificultades con la adquisición de la lengua escrita. Para ello, la maestra diseñó algunas actividades específicas para que los niños reflexionaran sobre las características del sistema de escritura. Sin embargo, no disponía de tiempo suficiente para desarrollarlas. Por lo tanto, involucró al alumno con todo el grupo en el proyecto “campamento en la escuela”, en el cual podía producir y leer diversos tipos de textos con distintas finalidades. Las autoras señalan que el acercamiento de la profesora a teorías actuales sobre la lengua escrita, le permitieron experimentar modificaciones importantes a nivel didáctico e impactó en la participación de sus alumnos y en sus aprendizajes, pues se pasó de un proceso mecánico a uno funcional.

Los trabajos presentados estudian la práctica del profesor desde la observación en el aula. Estos se han centrado en el tema de la alfabetización inicial. Ferreiro (2012) da a conocer diversas prácticas que apoyan en el proceso de construcción del principio alfabético. Ríos, Fernández y Gallardo (2012) y Rodríguez y Clemente (2013b) describen las tareas observadas en el aula. Los primeros autores agrupan las tareas en tres perfiles; en cambio, los segundos lo hacen en cinco dimensiones. Por último, Cano, Gutiérrez y Espinosa (2018) dan cuenta de cómo las modificaciones en la práctica de una maestra impactan en el aprendizaje de sus alumnos.

2.3.2 Estudiar la práctica desde lo que piensan los maestros

La práctica docente en el tema de la alfabetización inicial también ha sido estudiada desde lo que piensan los maestros. Los estudios revisados, aunque no señalan la perspectiva teórica a la que se adscriben, buscan conocer la opinión, sus creencias y representaciones sobre la enseñanza, etc. La metodología que siguen ha sido de dos formas principalmente. Por ello, en primer lugar, se mencionan los trabajos de base cuantitativa y que utilizan el cuestionario para conocer los pensamientos de los profesores (Cano y Cano, 2012; Fuentes, Calderin y Pérez, 2017; González, Buisán y Sánchez, 2009; Jiménez, Artilles y Yáñez, 1997; Rodríguez, 2017; Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez, 2014). En segundo lugar, se señalan los de orientación cualitativa y que utilizan la entrevista para analizar el discurso de los docentes (Bacilio, 2015; Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010).

a. A partir de cuestionarios

Jiménez, Artilles y Yáñez (1997) buscan identificar la estructura interna de las creencias de los maestros respecto a la enseñanza de la lectura en primer grado de primaria. Para ello, obtuvieron enunciados verbales que les ayudó a construir un cuestionario de creencias de los profesores. El cuestionario con base en escala Likert tiene 150 enunciados. Las dimensiones son: (a) habilidades, (b) planeación, (c) enseñanza interactiva, (d) evaluación y recuperación, (e) clima del aula y organización, (f) organización y funcionamiento del centro. Los datos obtenidos se sometieron a un análisis factorial. De esta forma, los autores describen los factores obtenidos.

Los resultados de Jiménez, Artilles y Yáñez (1997) señalan que las actividades que los maestros dicen llevar a cabo oscilan entre la decodificación de las unidades más pequeñas del lenguaje y el trabajo sobre unidades más complejas. Encontraron un estrecho paralelismo entre las creencias identificadas y los modelos de lectura. También, los autores mencionan que los profesores se muestran reacios a cambiar sus creencias. Esto puede ser por la

percepción que ellos tienen respecto de las *ideas novedosas*, donde muchas veces se considera una incursión el intento de modificar opiniones y prácticas educativas.

González, Buisán y Sánchez (2009) buscan conocer lo que los profesores dicen que hacen cuando enseñan a leer y escribir. Realizan análisis estadísticos y de conglomeraciones. Centran la atención en cómo el docente organiza el aula, cómo programa su horario, qué materiales utiliza, en qué aspectos del rendimiento de los alumnos se fija para ver si lo está consiguiendo, cómo considera el error, etc. La mayoría de los maestros declara seguir métodos mixtos. Hay una marcada tendencia a dedicar tiempo específico para la enseñanza y la autonomía en la escritura. Existe cierto rechazo de la enseñanza a partir de lo que los niños saben.

Cano y Cano (2012) tienen el objetivo de caracterizar las prácticas que los maestros dicen que llevan a cabo. El cuestionario que utilizan se organiza en cuatro dimensiones: (1) La dinámica del aula, (2) el aprovechamiento del aprendizaje ocasional, (3) las actividades instruccionales y (4) los resultados o productos del aprendizaje. Los autores analizan la frecuencia de estas dimensiones en los perfiles de prácticas instruccionales, situacionales y multidimensionales. Los resultados señalan que predomina la práctica instruccional. Los maestros se centran en aspectos formales de la escritura, la colocación del papel y el trazo preciso y legible. Se identifica un enfoque centrado en el código, de la instrucción directa de los fonemas y la correspondencia letra/sonido; así como, en el significado de lo que se escribe.

Fuentes, Calderin y Pérez (2017) utilizan la escala Likert con preguntas cerradas para medir las creencias y el cuestionario con preguntas abiertas y cerradas para medir el conocimiento del contenido de la materia. Los instrumentos se organizan en cinco dimensiones: (a) actitud para la enseñanza de la asignatura, (b) actitud hacia la asignatura que enseñan, (c) visión en torno a la asignatura, (d) visión de enseñanza de la asignatura y (e) visión de aprendizaje de la asignatura. El objetivo es analizar las creencias de los maestros acerca de la enseñanza de la lectura en primer grado.

Los resultados de Fuentes, Calderin y Pérez (2017) señalan que las creencias de los maestros tienen un componente afectivo y cognitivo. El afectivo se refleja en las actitudes positivas hacia la lectura y su enseñanza. El componente cognitivo se expresa en las visiones hacia la asignatura, su enseñanza y aprendizaje. Se señala que los profesores tienen una visión positiva en torno a la lectura, la resolución de problemas y la visión instrumental. Quienes poseen claridad sobre el concepto de lenguaje también tienen claro el concepto de lectura. Los maestros de primer grado tienen conocimientos sobre los métodos de enseñanza de la lectura: sintético silábico, sintético fonético, sintético alfabético, analítico de palabras normales, analítico global y analítico sintético.

Para estudiar las creencias que los profesores tienen sobre cómo enseñar la lengua escrita, Rodríguez (2017) utilizó el cuestionario como instrumento de investigación. Este abordaba: (a) la enseñanza de la lengua escrita, (b) los aspectos organizativos del aula, (c) utilización de métodos y recursos de enseñanza y (d) las tareas específicas de enseñanza. Los resultados muestran que los maestros resaltan la relevancia de aprender la lengua escrita, se preocupan por el tiempo de aprendizaje, de lo que dura el proceso y de cuándo iniciar de manera formal en la escuela. No creen que exista un método único, sino que se necesita de distintas estrategias. Por lo tanto, enfatizan que se requiere buscar elementos que permitan lograr y facilitar el proceso de adquisición de la lengua escrita. Buscan que sea una enseñanza integral y no una enseñanza de letras aisladas. Existe una discusión acerca de si enseñar a leer y, después, a comprender. Señalan que la edad para comenzar a leer es a los cinco años, entre otras más.

Otro estudio que utiliza el cuestionario como instrumento de investigación es el de Suárez, Rodríguez, O'Shanahan y Jiménez (2014). Este analiza las teorías sobre el aprendizaje de la lectura que se atribuyen los profesores de preescolar y primaria según el método de enseñanza que dicen utilizar. Para ello, presentan dos cuestionarios a los maestros: (1) cuestionario atribucional y (2) cuestionario sobre métodos de enseñanza de la lectura. El

primero busca conocer cuáles son las teorías que se atribuyen los profesores acerca del aprendizaje de la lectura. El segundo pretende conocer cuál es el método de enseñanza que llevan los maestros. De esta forma, relacionan la teoría del aprendizaje con el método de enseñanza de ellos. Los autores señalan que los docentes con teorías de orientación conductista se inclinan por la utilización de un método silábico y mixto; los de orientación sociocultural utilizan uno mixto; y los de orientación constructivista enseñan con métodos globales y mixtos. Concluyen en que hay relación entre los métodos que utilizan los profesores y las teorías que se atribuyen.

Los trabajos que utilizan el cuestionario se centran principalmente en estudiar las creencias de los maestros en relación con sus prácticas docentes. Sus respuestas se analizan de forma estadística, factorial, de conglomeraciones, de frecuencias, etc. Los estudios se orientan a identificar esas creencias, caracterizar las prácticas de los profesores, establecer la relación de los métodos de enseñanza con teorías del aprendizaje. Es decir, tienen objetos de estudio y propósitos particulares, pero el uso del cuestionario es la característica común.

b. El discurso del profesor para estudiar las prácticas docentes

Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) y Bacilio (2015), a través del discurso, estudian las prácticas de los profesores de primaria. Los dos grupos de autores utilizan la entrevista. El primero explora las prácticas que los profesores narran y su relación con teorías científicas del aprendizaje. El segundo grupo se orienta a conocer las representaciones sociales de los maestros. Ambos grupos analizan principalmente las respuestas verbales; es decir, el discurso de los profesores acerca de sus prácticas de enseñanza.

Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) buscan conocer lo que hacen los profesores cuando enseñan a leer y qué relación guardan sus prácticas declaradas con las teorías más relevantes y asumidas por los expertos. Las autoras realizan entrevistas grupales a profesores de los primeros grados de varias escuelas primarias. Solicitan que narren cómo enseñan a

leer. A través de los relatos, se identifican y categorizan las prácticas de los maestros en cuatro dimensiones: (a) funciones del lenguaje escrito, (b) el lenguaje escrito como sistema de representación, (c) el aprendizaje del código y (d) comprensión lectora. Éstas, a su vez, se organizan en dos enfoques teóricos: (1) constructivista y (2) cognitivo/psicolingüístico. Por último, las autoras relacionan las dimensiones con los enfoques. De esta manera, el primer enfoque, constructivista, agrupa las dimensiones *a* y *b*; y el segundo, cognitivo/psicolingüístico, se refiere a la *c*. En el caso de la dimensión *d*, ésta se presenta en los dos enfoques.

Los resultados de Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) señalan que las tareas narradas por los maestros muestran mayor correspondencia con los aspectos que se derivan de la teoría cognitivo/psicolingüística. En este sentido, las prácticas de los profesores de los primeros grados de primaria se caracterizan por promover el aprendizaje del código de escritura. Las actividades que predominan se orientan a desarrollar la conciencia fonológica y el aprendizaje directo de los componentes del sistema de escritura.

Por su parte, Bacilio (2015) explora las representaciones sociales que tienen los profesores de primer grado sobre la lectura. Para ello, primero, realiza una encuesta sobre datos personales y profesionales de los maestros para seleccionar a seis de ellos. Después, lleva a cabo diversas entrevistas a cada uno. Estas abordan tres ejes principales. El primero es sobre la trayectoria lectora de los maestros donde comparten sus experiencias personales con la lectura. El segundo se enfoca a las representaciones sociales; es decir, en conocer los conocimientos, imágenes, creencias, actitudes, valores y normas que ellos tienen sobre la lectura. El tercer eje se refiere a las reflexiones sobre la trayectoria lectora y representaciones sociales.

El autor (Bacilio, 2015) señala que las representaciones sociales de los profesores se articulan por las relaciones de los maestros con las exigencias de su trabajo de enseñanza, los actores educativos y las orientaciones del currículum. Para los profesores, la lectura es representada como actividad íntima, terapéutica, recreativa; como herramienta de

comunicación intrafamiliar, entre otras. Bacilio concluye que “la imagen integradora que dibuja la gama de representaciones en torno a la lectura, se constituyen como una práctica docente multidimensional, discontinua y polisémica” (2015, p. 18).

Los estudios que analizan el discurso de los maestros se orientan a conocer sus prácticas declaradas y sus representaciones sociales. Por medio de la entrevista, exploran lo que dicen los profesores. Por un lado, se intenta conocer lo que hacen los maestros en el aula; por otro, lo que significa para ellos. De esta manera, se intenta caracterizar sus prácticas y su relación con teorías científicas.

Utilizar el cuestionario o la entrevista tiene ciertos inconvenientes. Como señala Rodríguez (2017), “no es posible afirmar con certeza que las creencias que los docentes parecen manejar establezcan una relación inequívoca con sus prácticas de aula” (p. 34). Con esto, queda en tela de juicio si esas opiniones o representaciones obtenidas en una encuesta o entrevista se reflejan en sus prácticas como tal. Esto se debe a que sólo se analiza lo que los maestros dicen, pues no hay un acercamiento para conocer lo que realizan en clase. No obstante, son instrumentos que permiten obtener información sobre lo que piensan los maestros en relación con sus prácticas docentes.

2.3.3 Discurso y prácticas docentes: lo dicho y lo observado

Los estudios que a continuación se presentan no se han centrado sólo en una estrategia para obtener información. Al contrario de aquellos que solamente utilizan la observación, la encuesta o entrevista, estos buscan contrastar lo que los maestros dicen o piensan con lo que se observa en clase. Por ello, algunos se apoyan del cuestionario y la observación (Barragán y Medina, 2008; Hernández-Machuca, 2012), otros de la entrevista y la observación (Pérez-Peitx, 2013) y hay quienes combinan el cuestionario, la entrevista y la observación (Añorve, 2013; Fons y Buisán, 2010; Suárez, 2015; Tolchinsky y Ríos, 2009).

Barragán y Medina (2008) y Hernández-Machuca (2012) se apoyan del *cuestionario* y la *observación*. El primer par de autores (Barragán y Medina, 2008) presenta una panorámica general de la enseñanza de la lectura y la escritura en la educación infantil. El objetivo de ellos es conocer cuáles son las prácticas reales de enseñanza de la lectura y la escritura. Para ello, obtienen información por medio de una encuesta que clasifica las prácticas en tres perfiles: instruccional, situacional y multidimensional. Después, realizan observaciones sobre aspectos generales de la enseñanza en el aula y describen las prácticas observadas en cada perfil. De esta manera, caracterizan lo que realizan los profesores. Los autores señalan que la mayoría de los maestros se inclina por una enseñanza de perfil instruccional, principalmente en enseñar de manera explícita el código de escritura.

El trabajo de Hernández-Machuca (2012) busca caracterizar las concepciones predominantes sobre la enseñanza de la escritura. Para ello, la autora pidió a los profesores que respondieran un cuestionario con la finalidad de explorar cómo conciben la escritura. También, analizó algunos documentos oficiales que le proponen al profesor la forma de evaluar a sus alumnos. Después, observó, grabó y transcribió diversas clases. Con la información obtenida, trata de abordar el campo de acción, el *hacer docente*, y contrastarlo con el discurso, *el decir docente*. Los resultados señalan que las concepciones se concentran en el producto, en la información, en la copia fiel del objeto. En las clases, prevalece la enseñanza formal-lingüística: adquisición de grafemas, fonemas, categorías gramaticales y semánticas a través de ejercicios motrices como planas, copiado y transcripción. El estudio señala que hay una fuerte pervivencia de concepciones tradicionales, pues se privilegia la enseñanza del código escrito y sus aspectos gramaticales.

Para explorar el sistema de creencias sobre la enseñanza de la lectura y la escritura y su relación con la práctica, Pérez-Peitx (2013) utiliza la *entrevista* y la *observación*. La autora selecciona a dos maestras de primer grado. Realiza una entrevista a cada una para conocer su visión de lo que significa enseñar a leer y escribir, el papel de la maestra en este proceso,

la relación que establece con sus alumnos. Después, observa las clases durante una semana, pero sólo registra dos donde las maestras realizan actividades de lectura y escritura. Con esta información, analiza la relación de las creencias de las maestras con los perfiles de enseñanza: instruccional, situacional, multidimensional. Identifica que una profesora presenta el perfil situacional y la otra el perfil multidimensional. De esta manera, la autora intenta comprender las creencias que sustentan cada uno de los perfiles definidos. Pérez-Peitx (2013) concluye que existe una relación complicada entre las creencias de las profesoras y sus maneras de actuar en el aula.

También hay otros estudios que no sólo se basan en dos estrategias, sino que utilizan tres: la *encuesta*, *entrevista* y *observación* (Añorve, 2013; Fons y Buisán, 2010; Suárez, 2015; Tolchinsky y Ríos, 2009). Por ejemplo, Tolchinsky y Ríos (2009) y Fons y Buisán (2010), en una misma investigación, primero encuestaron a los profesores para conocer sus *prácticas autodeclaradas*; es decir, las que el profesor expresa o declara que hace. La encuesta estaba organizada en cuatro dimensiones: (a) organización del aula, (b) programación, (c) actividades y contenidos y (d) evaluación. Con ello, agruparon las prácticas en tres perfiles. Posteriormente, cada uno de estos autores (Fons y Buisán, 2010; Tolchinsky y Ríos, 2009) procedió de manera diferente con las entrevistas y las observaciones de clase.

Por un lado, Tolchinsky y Ríos (2009), una vez realizada la encuesta, entrevistaron a los alumnos de algunos profesores encuestados para recoger sus opiniones sobre la función de la lectura y la escritura, sus posibilidades para escribir, segmentar palabras, sus conocimientos sobre los nombres y sonidos de las letras, etc. Después, se observaron las clases de unos maestros de cada perfil. La idea era ver qué hace un profesor con perfil instruccional, situacional o multidimensional. El objetivo de ellos era conocer qué hacen los maestros en los momentos clave de la enseñanza inicial de la lengua escrita.

Los resultados de Tolchinsky y Ríos (2009) señalan que la mayoría de los maestros expresa que lleva una enseñanza explícita, precoz y sistemática. Los profesores se preocupan

por la velocidad de lectura. Llevan “actividades de desciframiento enmarcadas en las llamadas ‘rutinas’: pasar lista, poner la fecha, el tiempo que hace” (Tolchinsky y Ríos, 2009, p. 5). Se fijan en el descifrado de palabras, la separación, ortografía y correcta relación sonido-grafía. Los conocimientos de los alumnos, según los autores, superan lo prescrito por el currículum.

Por otro lado, Fons y Buisán (2010), después de realizar la encuesta, entrevistaron a una parte de los maestros. La entrevista tenía la misma estructura que la encuesta. Con ello, buscaban acercarse a lo que los maestros dicen que hacen y fijarse en cómo lo expresan, lo reiteran. Posteriormente, observaron las clases de los maestros entrevistados. De esta manera, los autores describen los perfiles de prácticas que tiene cada profesor, de acuerdo con lo que dicen y con lo que hacen. Las conclusiones se orientan principalmente a la reflexión de los instrumentos utilizados.

Otros estudios que utilizan la encuesta, la entrevista y la observación son los de Añorve (2013) y Suárez (2015). Estos se orientan a estudiar las teorías implícitas de los profesores sobre la alfabetización o la enseñanza de la lectura en primer grado. Añorve (2013) llevó a cabo una encuesta a profesoras que atienden el primer grado de primaria. Esta fue con la finalidad de identificar las teorías implícitas. Después, seleccionó dos escuelas de la población encuestada. Entrevistó a las profesoras de estas dos escuelas con la intención de profundizar en sus teorías implícitas. La entrevista aborda el proceso de enseñanza-aprendizaje de la alfabetización y la práctica docente. Por último, observó las clases de estas maestras. Con ello, relaciona las teorías implícitas identificadas con lo observado en el aula.

Añorve (2013) señala que las profesoras manifiestan conocer el enfoque constructivista para la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo, también sostienen ideas desde un enfoque tradicional de enseñanza. Las maestras mencionan que se debe enseñar de manera lineal y fragmentada, que los ejercicios de maduración son indispensables, la lectura es un acto mecánico, se aprende el lenguaje por imitación y debe ser de la letra, la sílaba a la palabra.

Por último, Suárez (2015) estudia las teorías implícitas y las prácticas de enseñanza de la lectura. Entrevista a los profesores para identificar sus teorías implícitas. Les presenta un cuestionario atribucional, en donde los enunciados corresponden con los postulados básicos de seis teorías: constructivista, sociocultural, conductista, innatista, maduracionista y psicolingüística o cognitiva. Después, selecciona a seis maestros para observar sus clases. Se realizaron 10 horas de grabación por cada profesor (dos veces a la semana de una hora cada día) durante dos meses. Posteriormente, entrevista a los maestros observados en relación con aspectos generales sobre la enseñanza, la clase cotidiana, enseñanza y aprendizaje, currículo, tiempo y filosofía del profesor. Al final, relaciona la información obtenida de las tres fuentes. De acuerdo con la autora, esto es para reforzar lo que se obtiene en el cuestionario: lo que el maestro se atribuye, lo que dice que hace y lo que hace.

Suárez (2015) señala que existe variedad de perfiles en los profesores. Esto depende de cada teoría que asumen en sus creencias. No se identifica una sola teoría en sus prácticas, sino una combinación de dos o más. Por otra parte, analiza la frecuencia y duración de las prácticas en el aula. La autora menciona que la práctica más utilizada fue el *feedback*, seguida por el uso de recursos didácticos, la instrucción directa y los conocimientos funcionales de la lectura.

Los trabajos mencionados en este apartado identifican el perfil de prácticas del profesor, las prácticas que realiza o describen lo que el maestro lleva a cabo en el aula. Aunque tienen objetivos particulares, utilizan tres estrategias de investigación. Los primeros recogen información de cuestionarios y de observaciones, los segundos de entrevistas y observación, y los últimos combinan la encuesta, entrevista y observación. Se identifica que analizan la información por separado y al final la relacionan. Es decir, pareciera que se recolecta la información de manera paralela para, al final, vincularla. Por lo tanto, lo que los maestros se atribuyen o expresan puede diferir de lo que realizan en clase. Sin embargo, permiten reconocer y reflexionar sobre la brecha que existe entre lo que dicen y hacen.

2.3.4 ¿Qué dice el maestro a partir de su práctica observada?

Rodríguez (2017) señala que conocer sólo lo que el profesor expresa sobre su práctica docente genera incertidumbre por saber si efectivamente es lo que realiza. Por ello, es importante vincularlo con lo que lleva a cabo en el aula. Sin embargo, analizar de manera paralela lo que el maestro piensa que hace y lo que hace puede mostrar incongruencias. Esto es porque “lo que el maestro dice no siempre coincide con lo que hace y lo que observamos no siempre coincide con lo que dice” (Gerardo-Morales, 2015, p. 148). Por ello, es importante conocer lo que el profesor piensa sobre lo que ha realizado en clase. En este sentido, se retoman los trabajos que han estudiado las reflexiones de los maestros sobre sus prácticas realizadas. Estos tienen finalidades diversas y procedimientos particulares, como se describen enseguida.

Castedo (1991) estudia el proceso de transformación del rol docente alfabetizador. Para ello, lleva a cabo con diversos profesores un taller de reflexión sobre su práctica. En este se elaboran propuestas pedagógicas orientadas a los procesos psicogenéticos de apropiación de la lengua escrita y la función social del sistema de escritura. Posteriormente, se desarrollan estas propuestas en el aula y se reflexiona en el taller sobre lo realizado. De esta manera, la autora presenta las *concepciones* que una profesora tenía antes y después de participar en los talleres. Se analizan las planificaciones de unidades didácticas, el desarrollo de esas unidades, el diario de clase, los registros grabados de clases, la entrevista a la profesora, los cuadernos de los niños y conversaciones informales.

La autora (Castedo, 1991) señala que la maestra tenía la idea de la *receta sustituta*; es decir, que a una propuesta de trabajo se le modifican o sustituyen sus elementos. Se menciona que la profesora promueve actividades de escritura con y sin una finalidad comunicativa; sin embargo, las segundas predominan más que las primeras. Se identifica que existe discrepancia entre lo que la maestra propone en su plan de clase y lo que realiza con sus alumnos. La docente reconoce que: (a) puede realizar otro tipo de actividades en clase, (b) lo

que propone, apoya poco en la reflexión de la escritura de los niños y (c) de lo que planea se hace poco. Esto apoya a que pueda hacer algunos cambios en sus acciones didácticas.

Guzmán y Guevara (2010) analizan las concepciones de los profesores sobre la alfabetización inicial. Recogen la información por medio de cuestionarios, entrevistas semiestructuradas, talleres, filmación de clases, discusión de las filmaciones. Se analizan las categorías de: alfabetización, métodos de enseñanza de la lectura y la escritura, la lectura, la escritura y las concepciones de infancia. Los resultados muestran que existe una base informativa sobre los métodos tradicionales de enseñanza de la lectura y la escritura. Estos se usan de manera indistinta e, incluso, se combinan. Además, se favorece la alfabetización inicial mediante el desarrollo de la oralidad y el acercamiento a los usos sociales de la lectura y la escritura.

El tercer estudio es el de Rodríguez y Clemente (2013a). Este analiza las creencias de una profesora sobre la enseñanza de la lengua escrita y las comparan con su práctica. Las autoras llevaron a cabo cuatro entrevistas a la maestra. La primera se realizó al comienzo de la investigación. Ésta fue con la intención de captar las concepciones y creencias sobre la enseñanza de la lengua escrita. Después, realizaron tres observaciones de clase aleatorias, con un mes de distancia entre sí. El registro de cada clase es de toda la jornada escolar. Por ello, cada registro tiene una duración aproximada de cinco horas. En el mismo día de la observación, se entrevistó a la maestra para conocer lo que creía haber hecho en clase. Se le pedía que narrara lo que había realizado. De esta manera, se vincula lo que dice la profesora con lo que hace.

Los resultados de Rodríguez y Clemente (2013a) señalan que la idea que tiene la profesora del proceso de alfabetización inicial se manifiesta de manera más integradora en sus creencias. Mencionan que existe un paralelismo entre lo que la maestra cree que debe hacer en términos generales y lo que hace. Se observa menos correspondencia entre lo que ella cree hacer y lo que el observador atribuye a lo que observa. Como señalan las autoras,

las intenciones que la maestra otorga a su práctica difieren de las apreciaciones del observador. Es decir, son dos puntos de vista diferentes.

Los estudios de Castedo (1991), Guzmán y Guevara (2010) y Rodríguez y Clemente (2013a) recolectan información por medio de entrevistas basadas en observaciones de clases. Es decir, los autores observan y registran las clases para después entrevistar al maestro sobre lo observado. La primera autora (Castedo, 1991) propone la planificación de unidades didácticas para llevarlas a cabo. A partir de ello, el maestro reflexiona sobre lo que hizo. El segundo par (Guzmán y Guevara, 2010) utiliza diversas fuentes de información. Principalmente, existe discusión acerca de las clases filmadas. El tercero (Rodríguez y Clemente, 2013a) también entrevista al profesor sobre las prácticas observadas en ese día; sin embargo, se registra la jornada escolar cada mes. De esta manera, estos estudios analizan las reflexiones, concepciones o creencias de los profesores sobre sus prácticas docentes llevadas a cabo y no sobre el proceso de enseñanza en general.

Este capítulo trató sobre las propuestas oficiales para la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria general y comunitaria y los antecedentes de estudio acerca de las decisiones y las prácticas docentes de alfabetización inicial. Se reconoce que el currículum oficial (SEP, 2017) tiene una propuesta centrada en las prácticas sociales del lenguaje. Con esto, la SEP propone al profesor de primaria que propicie prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales para que los alumnos se apropien de los elementos del sistema de escritura. Además, señala las características que pueden tener sus intervenciones para lograr los objetivos planteados.

Por su parte, la enseñanza de la lengua en la educación comunitaria tiene un enfoque comunicativo y funcional (CONAFE, 2016b). El CONAFE propone el trabajo por unidades de aprendizaje autónomo. Las unidades presentan una secuencia ordenada de actividades que corresponden a un tema y una práctica de lenguaje. Estas no tienen un orden prescrito. Aunque se clasifican en prioritarias y optativas, el LEC puede llevarlas a cabo según las

necesidades e intereses de los alumnos. Además, existe un material en donde se le brindan sugerencias puntuales al LEC para que identifique el nivel conceptual de la lengua escrita de los alumnos, así como una serie de actividades de acuerdo con el nivel en el que se encuentre el niño.

Respecto a los estudios sobre las decisiones de los profesores, se identifica que han sido abordados desde tres enfoques principales: cognitivo, pensamiento del profesor y etnográfico. Estos analizan sólo las decisiones en relación con las prácticas docentes. De esta manera, se encuentra que el enfoque cognitivo es el que ha centrado la atención en describir lo que el maestro decide al planificar la enseñanza y llevarla a cabo en el aula. Sin embargo, eso que planifica y realiza el profesor en clase es una lección de una hora propuesta por el investigador. Por lo tanto, sólo se obtiene una muestra de las prácticas que realiza el maestro.

Los estudios sobre las decisiones de corte etnográfico y de pensamiento del profesor lo hacen con maestros de primaria. Uno centra la atención en el maestro de educación física al incorporar a niñas migrantes (Nieva, 2015) y el otro en la directora de una escuela (Alvarado, 2007). Los autores relacionan las decisiones que identifican con lo que los maestros llevan a cabo o su posible impacto en sus prácticas.

En cuanto a los estudios sobre las prácticas docentes de alfabetización inicial, la mayoría analiza por separado lo que los maestros dicen y lo que hacen, como se presentó en la figura 3 (p. 52, de esta tesis). Así, hay trabajos que se basan en una sola estrategia, ya sea que sólo observan las clases de los maestros, los encuestan o entrevistan. Con ello, describen las prácticas de los profesores en perfiles o dimensiones, resaltan aspectos importantes y exitosos, se identifican sus representaciones o teorías implícitas, entre otros.

También, se puede apreciar que existen estudios que se apoyan de dos o más estrategias de investigación. Se vincula lo que los maestros creen o dicen que hacen con lo que realizan en clase. Sin embargo, el análisis de la información se hace por cada estrategia. Así, se identifican, por un lado, sus creencias, representaciones o teorías implícitas que

expresan los maestros en las encuestas o entrevistas y, por otro, sus prácticas en el aula. Al final, se vincula la información obtenida de las diversas fuentes. No obstante, lo que el profesor expresa puede no corresponder con lo observado o viceversa. Esto es porque se analiza por separado. Aun así, es posible reflexionar sobre dicho vínculo.

Los trabajos que estudian las reflexiones de los maestros sobre lo que hacen se orientan a clases específicas. Coinciden en observar las prácticas de los profesores y, a partir de lo que se observa en el aula, el profesor expresa sus reflexiones. Las clases observadas son preparadas para ello con la finalidad de analizar cómo se implementa una propuesta o se seleccionan de manera aleatoria. Se trata de una o hasta cuatro clases observadas con un intervalo de un mes entre una y otra. Las reflexiones se generan en un taller donde el profesor observa lo que ha realizado, con discusiones o entrevistas después de la observación. Es decir, el maestro reflexiona sobre una clase.

Ahora bien, esta tesis analiza las decisiones de los profesores que guían sus prácticas docentes. No se trata de identificar sólo lo que el maestro hace en el aula o lo que dice, pues no se basa en recolectar información de una sola fuente ni de analizarla por separado para después vincularla. Al contrario, consiste en observar lo que el profesor hace de manera frecuente en varias clases y no en una sola, para después entrevistarle y que exprese por qué realizó esas prácticas observadas. Es decir, la observación es el insumo para llevar a cabo la entrevista, ya que no se plantean casos hipotéticos, sino lo que ya realizó en el aula. De esta manera, se busca comprender las prácticas docentes de alfabetización inicial desde las decisiones que toma el profesor.

CAPÍTULO III

HERRAMIENTAS TEÓRICAS

El porqué es siempre lo más difícil de entender [...] Podemos entender los cómo y los dónde y los quiénes, pero los porqués requieren siempre de la intervención de filósofos y sacerdotes.

Lewis Perdue

Este capítulo presenta las herramientas teóricas que fueron de apoyo en esta investigación. Se describen tres conceptos que, aunque obedecen a diferentes enfoques teóricos, son la base de este estudio: decisiones docentes, prácticas docentes y alfabetización inicial. En primer lugar, se aborda el concepto de *decisión*, desde un enfoque cognitivo y de los aportes de lo político. En segundo lugar, se menciona la definición de *prácticas docentes* y cómo se interpreta desde la teoría crítica educativa para su comprensión. En tercer lugar, se define el concepto de *alfabetización inicial*. Por último, se presentan las características de la perspectiva del pensamiento del profesor, como marco interpretativo para conocer las decisiones de los profesores y comprender sus prácticas docentes.

3.1 Decisiones docentes

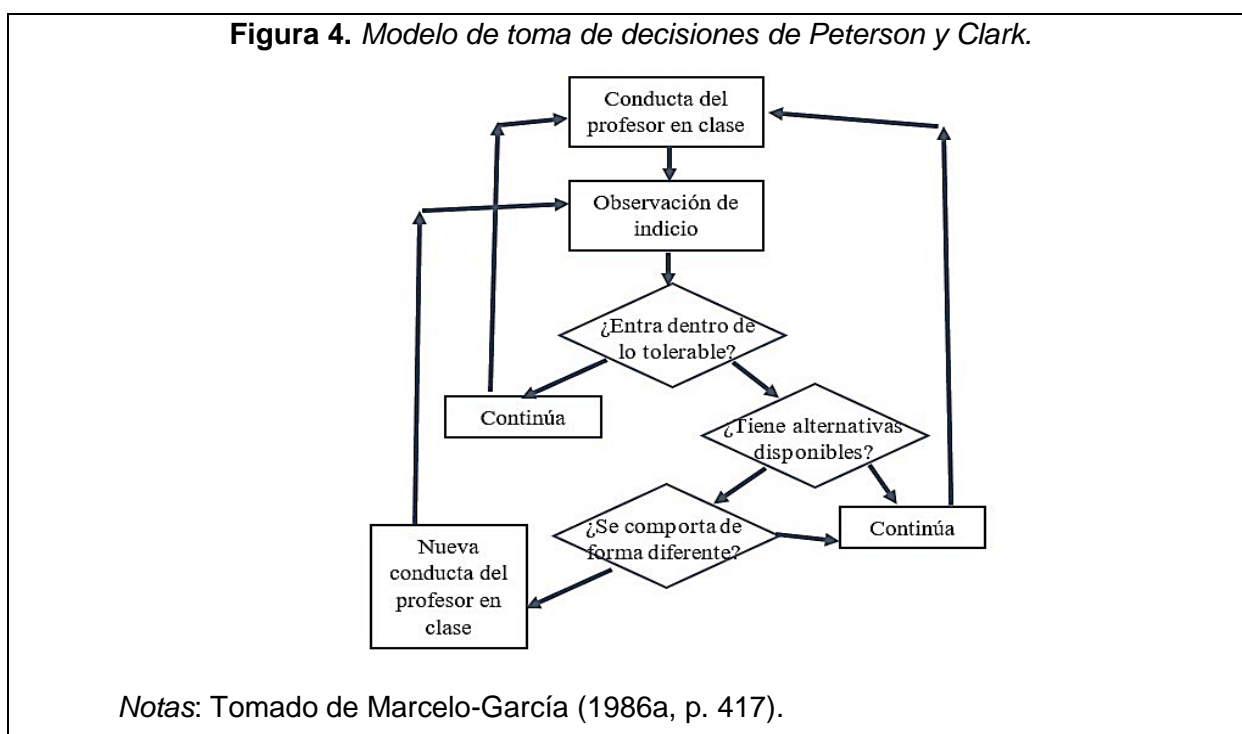
Van Dijk (1996) menciona que un individuo, antes de actuar, “lleva a cabo un análisis complejo de la situación para determinar cuáles cambios son posibles” (p. 103). Con base en los probables efectos de las diferentes opciones que reflexiona, la persona decide hacer o no una acción, o selecciona acciones preferidas. De lo que resulta del análisis que realiza el individuo sobre esas posibilidades es la decisión. Así, la toma de decisiones se considera como la interrelación de varios elementos y no sólo como un proceso cognitivo que ocurre en la mente del profesor. Por ello, se presentan los aportes de los enfoques cognitivo y de lo político.

3.1.1 Enfoque cognitivo

De acuerdo con Marcelo-García (1985), la tarea docente es un proceso cognitivo de resolución de problemas en el que el profesor interactúa constantemente con el entorno, procesa información sobre las situaciones de enseñanza y piensa continuamente qué hacer en clase. De esta manera, el autor asume que el maestro es un sujeto racional que toma decisiones cuando realiza su tarea profesional en el aula.

Marcelo-García (1986a) señala que una decisión es una elección consciente que incluye, por una parte, la selección de ciertas alternativas y, por otra, la comprobación de que el profesor sigue el curso de acción elegido. Esta elección se presenta en el proceso de enseñanza. El autor menciona que las decisiones se llevan a cabo de forma consciente e intencionada o de manera rutinaria y automatizada. Así, el proceso de toma de decisiones docentes, desde un punto de vista cognitivo, puede entenderse desde dos modelos.

El primer modelo es el de Peterson y Clark (1978, en Marcelo-García, 1986a). Este señala que hay cuatro alternativas para el profesor en una situación a decidir (ver figura 4):



1. El alumno se comporta de forma normal en clase y el profesor sigue la clase prevista sin problema.
2. El maestro se da cuenta de que la conducta del alumno no entra dentro de lo tolerable, pero no tiene una acción disponible de manera inmediata, por lo que sigue la actividad como tal.
3. El profesor dispone de una alternativa, pero decide no realizarla.
4. El maestro decide cambiar su conducta.

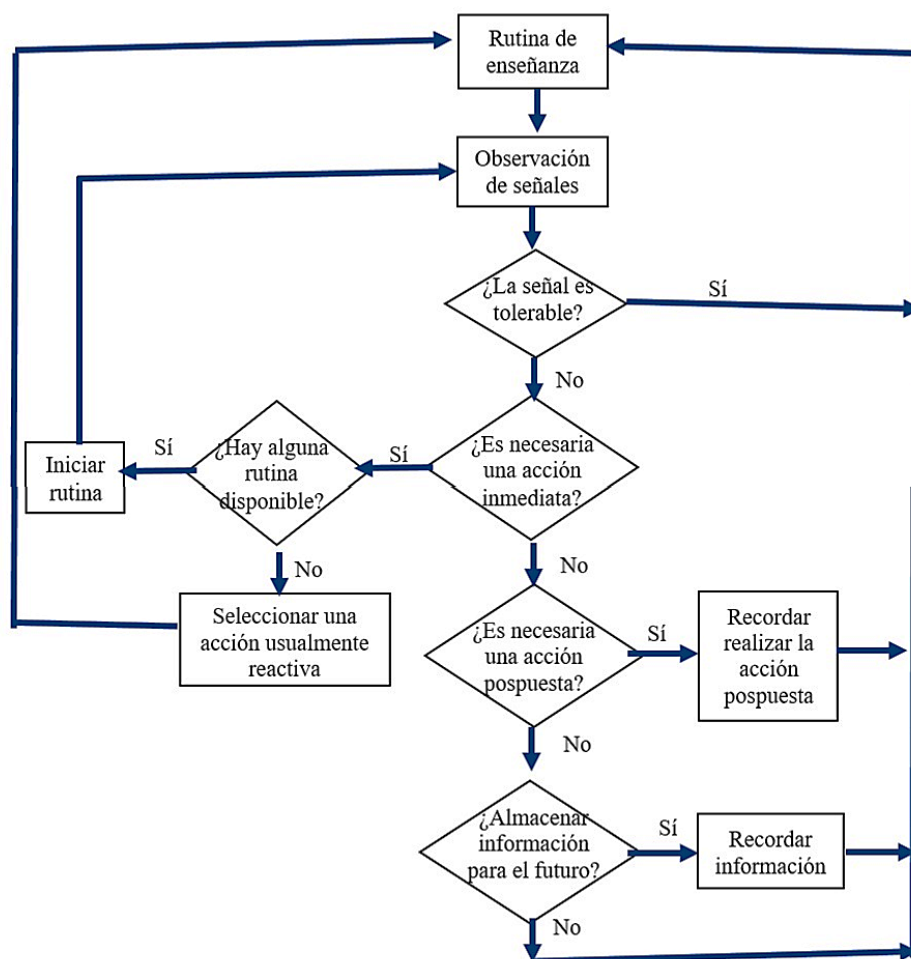
En este modelo, el profesor observa la conducta de los alumnos. Con base en ella, es que analiza lo que puede hacer. Por ello, los autores (Peterson y Clark, 1978, en Marcelo-García, 1986a) mencionan que se dan cuatro alternativas que puede seleccionar el maestro para continuar la clase.

El segundo modelo es el de Shavelson y Stern (1981). Los autores señalan que los profesores llevan a cabo la enseñanza mediante rutinas bien establecidas. Sin embargo, cuando una de ellas no sigue lo previsto, el maestro tiene que decidir si se requiere una acción inmediata. Para ello, analiza si tiene una rutina disponible para manejar el problema. Así, puede actuar con base en una rutina desarrollada a partir de experiencias anteriores o reaccionar de manera espontánea. En cambio, si no se requiere de una acción inmediata, el profesor almacena la acción en la memoria y continúa con la rutina de enseñanza sin hacer ningún cambio (ver figura 5).

En dicho proceso cognitivo de toma de decisiones, Marcelo-García (1985; 1986a) y Shavelson y Stern (1981) mencionan que existen diversos factores que contribuyen al mismo. Algunos de ellos son: (a) la información que los maestros tienen de sus alumnos: las habilidades que han desarrollado, su participación en clase y comportamiento, aptitudes, características generales, etc.; (b) diferencias individuales de los profesores sobre las posibles causas del comportamiento de los estudiantes en el aula, sus creencias, concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje; (c) juicios de los profesores sobre los alumnos; (d)

características del currículum; (e) naturaleza de la tarea instruccional: las actividades a realizar, grupales o individuales, materiales, estrategias, etc.; (f) condiciones institucionales, limitaciones, fortalezas; (g) presiones externas a la escuela.

Figura 5. Modelo de toma de decisiones de Shavelson y Stern.



Notas: Tomado de Shavelson y Stern (1981, p. 483). Traducción propia.

Marcelo-García (1986a) señala que los dos modelos de toma de decisiones parten de la base de que, en cada decisión, el profesor se plantea varias alternativas de acción y de manera razonada elige la adecuada. Esto es con la intención de optimizar los resultados de los alumnos (Shavelson y Stern, 1981). Ambos modelos toman como base la conducta del

estudiante. Para Shavelson y Stern (1981), los profesores toman decisiones sólo cuando sus rutinas fallan; en cambio, para Peterson y Clark (1978, en Marcelo-García, 1986a), es cuando el alumno muestra un comportamiento tolerable o no. Esta selección de alternativas ocurre en la mente del maestro al analizar sus rutinas o al observar a sus alumnos.

3.1.2 El enfoque de lo político

De acuerdo con Chun (2014) y Van Dijk (1996), se entiende a la decisión como el resultado de la reflexión que realiza el profesor sobre lo que hace y lo que puede hacer en un espacio y tiempo específicos, de seleccionar una opción u otra en un momento determinado. De esta manera, se reconoce que el maestro analiza y toma decisiones en el actuar. Es decir, hay espacios y tiempos en los que ha de seleccionar por una u otra acción en el aula. Detrás de este actuar hay razones que justifican esa decisión.

Navarrete (2018) indica que las decisiones no siempre son conscientes; es decir, también implican actos pasionales, políticos, estratégicos e inconscientes que van más allá de lo cognitivo. Al respecto, Chun (2014), con base en los aportes de Schmitt (1991) y de Jacques Derrida, señala que no hay un sujeto autoconsciente, claramente determinado y que sea capaz de calcular las causas y efectos de la decisión que toma. Por ello, menciona que una decisión no es consciente; es decir, comporta el inconsciente. Sin embargo, hay responsabilidad en este proceso por parte del sujeto. El profesor planea ciertas actividades a realizar, pero en la práctica surgen otras necesidades, intereses, finalidades, etc., que lo orientan a tomar decisiones sobre lo que va a llevar a cabo.

Laclau (1993) menciona que una decisión se toma sobre un suelo de *indecidibilidad*. El maestro no siempre tiene previsto tomar esas decisiones que ocurren en el aula y en el momento de la reflexión pueden aparecer múltiples opciones a seguir. Esto es porque, en la práctica, también se está a la expectativa de lo que surja, de lo que interese, de los acontecimientos que se den, el orden de lo indecible, el azar y la incertidumbre. Por lo tanto,

el sujeto de la decisión siempre se encuentra en un momento agonístico; es decir, no hay una toma de decisiones completa y plena. Hay cuestiones que se integran a la decisión, pero aquellas que no se deciden, también permanecen de manera latente y amenazan a las ya tomadas, como regresar a un método tradicional de enseñanza de la lengua escrita. De esta manera, es un suelo indecible al haber varias opciones, porque no todas se realizan.

En una estructura indecible, cualquier decisión que desarrolla una posibilidad entre muchas será contingente, es decir, exterior a la estructura que hace posible la decisión, sin embargo, no la determina. El agente de esta decisión no está separado de la estructura sino constituido en relación con ella. (Buenfil, 2017, p. 109)

Como las decisiones se toman en un suelo de indecidibilidad, estas no son previstas ni predeterminadas (Buenfil, 2017; Chun, 2014). Lo que se observa en el aula, no siempre corresponde con lo que señalan las propuestas oficiales o lo que el profesor pensó hacer. Por lo tanto, las decisiones que tomó en el momento no siempre fueron previstas. Por ejemplo, el maestro decide realizar ciertas actividades; pero, en el aula surgen otras situaciones que lo llevan a decidir por otras o toma la decisión de mantener su plan como lo tenía previsto.

De acuerdo con Laclau (1993), aunque una decisión se toma en un momento determinado indecible, ésta no es *irracional*.

Lo irracional sólo es lo "otro" de la razón, lo que se opone a la razón y que, como en el caso de la oposición entre lo contingente y lo necesario, requiere la constitución plena de sus dos polos. Pero lo que aquí encontramos es una indecidibilidad que se ubica en el interior mismo de la razón. La decisión a partir de la estructura indecible no es, por lo tanto, algo que se opone a la razón sino algo que intenta suplementar sus carencias. (Laclau, 1993, p. 47)

El autor (Laclau, 1993) menciona que si el sujeto toma una decisión que se considera arbitraria, sólo significa que quien la toma no la liga a un motivo racional, pero no es que no sea razonable. Por ejemplo, podemos considerar una decisión como inadecuada o, incluso,

absurda, pero ésta responde a ciertos razonamientos o motivos del sujeto. El profesor, aunque toma decisiones en el momento de la clase, éstas se basan en razones. Por ello, es importante conocer las razones y finalidades de las acciones para comprender sus decisiones. De esta manera:

Este proceso está *dirigido hacia una meta*, en el sentido de que el individuo construirá una representación cognoscitiva del estado final consecuente, que debe ser la consecuencia deseada de la acción; es decir, el agente cumplirá con un *propósito* preciso. Finalmente, una intención se forma como un plan mental para la realización de la acción-hacer. (Van Dijk, 1996, pp. 103-104)

Por lo tanto, las decisiones que toma el profesor tienen motivos racionales porque sus acciones están encaminadas hacia un objetivo final. Dichas decisiones se orientan por sus pensamientos, conocimientos, creencias, motivos, razones y finalidades, etc., para conseguir su propósito: el aprendizaje en sus alumnos.

Si una decisión se toma en un terreno indecible, toda decisión presupone un acto de poder (Laclau, 1993). Se entiende el poder como “una realidad empírica que caracteriza a las relaciones entre fuerzas sociales, pero que estas últimas pueden ser concebidas en su identidad específica al margen de toda relación de poder” (Laclau, 1993, p. 48). Es decir, se trata de la relación entre fuerzas sociales, de la manera en que una decisión se ejerce como una fuerza que se impone ante otras, como la posibilidad del profesor de seleccionar lo que realizará en clase, la autonomía con la que actúa en el aula, para decidir lo que hará. De esta manera, asume un poder que otra persona en el salón de clases no lo tiene.

Laclau (1993) también menciona que todo poder tiene limitaciones. Es decir, el poder se limita cuando el sujeto necesita reprimir algo. Se entiende por represión a “la supresión externa de una decisión, una conducta, una creencia, y la imposición de otras que no tienen medida común con las primeras” (Laclau, 1993, p. 48). Con esto, el sujeto no tiene el poder de hacer todo. Se reprimen ciertas decisiones alternativas; es decir, no se realizan.

Las posibilidades reprimidas no son todas aquellas que resultan lógicamente posibles en una cierta situación —es decir, todas aquellas que no violan el principio de contradicción— sino tan sólo aquellas que podemos denominar como posibilidades *incoadas*, aquellas que han tenido un principio de actualización y han sido eliminadas. (Laclau, 1993, p. 48)

Con base en lo anterior, no existe una sola posibilidad de llevar a cabo una clase. El profesor se encuentra en un espacio donde hay diversas posibilidades. Él analiza consciente o inconscientemente la situación de lo que acontece y con base en sus pensamientos y las condiciones de trabajo, los alumnos, entre otras, selecciona ciertas acciones a seguir, pues son las que le llevarán a conseguir sus metas. Por ello, es que deja de lado otras posibilidades que pudo realizar, pero no las hizo. Éstas no son visibles, ya que sólo existieron en los pensamientos del docente, pues no fueron expresadas en acciones. Por lo tanto, lo que se llega a observar, no es una opción única que consideró el profesor, sino que pudo haber más.

Al tomar una decisión, el sujeto no se sigue automáticamente lo que era, sino que se constituye a sí mismo; es decir, transforma su propia identidad (Laclau, 1993). Esto lo hace con las posibilidades que se le presentan y las que desecha o reprime en el proceso.

La decisión supone tanto la identificación —ya que el sujeto no es previo a la decisión— como también la desidentificación —ya que la identificación se autodestruye una vez que la identificación ocurre y se fijan parcialmente el qué y el quién de la decisión. (Buenfil, 2017, p. 115)

De acuerdo con Buenfil (2017), el profesor reconstruye una identificación. Esta se constituye como esa distancia entre una estructura indecidible y la decisión que tomó (Laclau, 1993). El sujeto se constituye entre las posibilidades que tuvo y lo que decidió. De esta manera, hay una construcción, reconstrucción y deconstrucción de la identidad del mismo maestro. Este inicia sus clases con una idea de lo que pretende realizar, se identifica con lo que piensa hacer; pero en el actuar, ocurren otras situaciones que lo orientan a realizar algunas acciones

que no estaban previstas, a seguir su plan de clase como tal o a modificarlo. En este proceso, existe una nueva identificación, de hacer cambios, adaptar algunas acciones, mantener lo que tiene previsto, entre otras.

Aunque la decisión es el resultado de un proceso de reflexión en el que intervienen elementos políticos que ayudan al profesor a asumir una postura, este no es observable. No obstante, dicho resultado se concreta en acciones observables. Esto es, la decisión produce acontecimiento que escapa al cálculo, al proyecto y a la voluntad del sujeto (Chun, 2014). De esta manera, se produce algo en la práctica que puede ser observado en las acciones que realiza el maestro. Por lo tanto, es necesario observar sus acciones en el aula, pues son el producto de esas reflexiones; es decir, son las decisiones que tomó.

Shavelson señala que “cada acto de enseñanza es el resultado de una decisión, consciente o inconsciente, que toma el profesor después de una completa elaboración de la información disponible” (en Pérez-Gómez y Gimeno, 1988, p. 41). Por lo tanto, la toma de decisiones es un proceso complejo en el que se combinan varios aspectos. No se trata sólo de algo cognitivo que ocurre en la mente del maestro, sino que involucra otros elementos (políticos, contextuales, pasionales, etc.) que ayudan al profesor a decidir.

3.2 Las prácticas docentes

Este apartado presenta la definición de prácticas docentes y cómo se entenderán desde los aportes de la teoría crítica educativa. De esta manera, se puedan comprender las prácticas que llevan a cabo los profesores en el aula.

3.2.1 ¿Qué son las prácticas docentes?

García, Loredó y Carranza (2008) mencionan que, en primer lugar, es necesario distinguir entre la *práctica educativa* y la *práctica docente*. Esto se debe a que, en muchas ocasiones, se toma como sinónimo; sin embargo, de acuerdo con los autores, esto no es así.

La *práctica educativa* se refiere a un “conjunto de situaciones enmarcadas en el contexto institucional y que influyen indirectamente en los procesos de enseñanza y aprendizaje” (García, Loredo y Carranza, 2008, pp. 3-4). Son las actividades que el maestro realiza de manera general en la institución educativa, que van más allá de las interacciones con sus alumnos, incluso, sin una finalidad didáctica. Están determinadas en su mayoría por lógicas de gestión y/o de organización institucional de la escuela. En cambio, la *práctica docente* hace referencia al “conjunto de situaciones dentro del aula, que configuran el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos de formación circunscritos al conjunto de actuaciones que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos” (García, Loredo y Carranza, 2008, p. 4).

En relación con la idea anterior, Fierro, Rosas y Fortoul (1995) consideran que la *práctica docente* tiene varias dimensiones a las cuales referirnos. Estos autores identifican seis dimensiones que configuran el trabajo del profesor en la escuela: personal, interpersonal, social, institucional, didáctica y valoral. Para fines de este estudio, se hará referencia a la dimensión didáctica; es decir, al desarrollo de las actividades para favorecer el aprendizaje: la adquisición del principio alfabético de la escritura. De manera paralela, se pueden retomar algunos elementos de la dimensión personal, interpersonal e institucional que incidan en el trabajo del maestro en el aula.

Al situarnos en la dimensión didáctica de la práctica docente, se retoman los aportes de Edelstein (2011). Esta autora menciona que es importante hablar de *prácticas docentes de enseñanza*. Toma como base la perspectiva socio-antropológica de la investigación educativa de Rockwell y Ezpeleta. Señala que, desde este punto de vista:

remite a las prácticas que se desarrollan en instituciones educativas al interior del aula, más allá de la particular arquitectura que configure este espacio según los casos. Y en el ámbito del aula, puntualmente en lo relativo a *la clase* como expresión del interjuego entre los procesos de aprender y enseñar, como ámbito de concreción de polifacéticas

relaciones entre docentes, alumnos y conocimientos atravesados por las determinantes institucionales y contextuales más amplias. (Edelstein, 2011, p. 21)

La autora puntualiza que se refiere al conjunto de acciones que lleva a cabo el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

Se habla de prácticas docentes, en plural, por razones socio-antropológicas. Edelstein (2011) considera las prácticas docentes como *prácticas sociales*. Esto es porque la práctica áulica se desarrolla en contextos socio-históricos concretos y no en ámbitos prefigurados (Castedo, 1995). “Es una intervención singular, en una situación compleja que no se reproduce jamás de forma estrictamente idéntica” (Perrenoud, 2000, p. 135).⁹ De esta manera, Edelstein señala que no podemos referirnos a un solo conjunto de acciones, puesto que cada clase se desarrolla en un momento distinto y las acciones del profesor son diferentes. Así, se hablará de *prácticas docentes* de enseñanza que apoyan en la adquisición del principio alfabético de la lengua escrita en niños de los primeros grados de educación primaria.

3.2.2 Las prácticas docentes desde la teoría crítica educativa

De acuerdo con Luckman (1996), las acciones no son interpretables de manera fundamental en las conductas observables. Es decir, observar y describir lo que pasa en el aula no permite conocer lo que existe en el fondo de dichas acciones. Por lo tanto, es necesario tomar en cuenta otros recursos como el discurso o la perspectiva de los sujetos sobre sus acciones; en este caso, la del profesor que realiza dichas actividades. Por ello, el autor (Luckman, 1996) menciona que los actos de los sujetos son el resultado de la conciencia. De esta manera, lo que se podría estudiar son esos estados de conciencia o toma de conciencia de las acciones por parte del docente que permitan comprender por qué realiza esas actividades en el aula.

⁹ "La pratique pédagogique est une intervention singulière, dans une situation complexe qui ne se reproduit jamais de façon strictement identique" (Perrenoud, 2000, p. 135).

Carr y Kemmis (1988) señalan que es necesario interpretar la práctica del profesor como una especie de *poiesis* dirigida por la *techné*. Es decir, se trata de interpretar lo que el docente hace como una acción guiada por ciertas razones, que está dirigida por un razonamiento técnico que sigue reglas. Esas razones y reglas son las que tiene el profesor en mente cuando las realiza, pero no las expresa en palabras sino en acciones, es decir, en decisiones sobre su actuar.

Carbajal menciona que, para Foucault, “la *techné* es una práctica regulada de la racionalidad, expresa un poder o capacidad de realización de algo, poder que se sustenta en un saber práctico” (Carbajal, 2015, p. 173). De esta manera, se refiere a las fuerzas y contrafuerzas –simbólicas- que gobiernan lo humano. Estas se presentan en la relación de los individuos con sus entornos socioculturales, en las cuales tienen un papel destacado, aunque no exclusivo. De acuerdo con Foucault (1990), la *techné* permite:

a los individuos efectuar por cuenta propia, o con ayuda de otros, cierto número de operaciones sobre su cuerpo y su alma, pensamientos, conducta, o cualquier forma de ser, obteniendo así una transformación de sí mismos con el fin de alcanzar cierto estado de felicidad, pureza, sabiduría o inmortalidad. (Foucault, 1990, p. 48)

Con base en lo anterior, Carr y Kemmis (1988) y Carr (1996) definen a la práctica en términos de intenciones, supuestos y valores. Señalan que es necesario pensarla como algo construido. De esta manera, los sentidos y significados de dichas prácticas se construyen en cuatro planos: intenciones, plano social, histórico y político. Por lo tanto, las prácticas de los profesores son acciones intencionales, desarrolladas de forma consciente. Estas se hacen inteligibles en relación con los esquemas de pensamiento –a menudo tácitos-. Así, “ninguna práctica es independiente de lo que piensan o creen al respecto los profesionales que la llevan a cabo” (Carr, 1996, p. 66).

Para comprender las prácticas de los docentes, es necesario estudiar las razones, intenciones y/o finalidades de sus acciones realizadas. Por una parte, Gimeno y Pérez-Gómez

(1992) señalan la importancia de provocar que los profesores brinden *argumentos prácticos*. Se entiende por argumentos prácticos a los “conjuntos de premisas relacionables entre sí, que representan una descripción bastante completa de una acción” (Gimeno y Pérez-Gómez, 1992, pp. 415-416). Por otra parte, Carr (1996) sugiere estudiar el *razonamiento práctico* del profesor; es decir, la forma de razonar ante ciertas situaciones, basándose en la experiencia, acerca de cómo actuar ante determinadas circunstancias. Por lo tanto, lo que se busca es que el maestro haga explícitas esas razones y/o finalidades que sustentan sus decisiones (Lerner, Stella y Torres, 2009) para comprender las prácticas docentes de alfabetización inicial que lleva a cabo en el aula.

3.3 Alfabetización inicial

De acuerdo con Zalmero (2010), en primer lugar, es preciso diferenciar dos concepciones distintas de la alfabetización. Por un lado, se considera como “un proceso amplio y difuso en sus límites y perfectible de por vida, es decir, un aprendizaje asistemático que acompaña el desarrollo vital del sujeto permitiéndole de modo permanente la profundización o ampliación de los aprendizajes básicos” (Zalmero, 2010, p. 23). Este proceso comprende el desarrollo humano. Por otro lado, se concibe a la alfabetización como “un proceso de índole lingüística que consiste en el aprendizaje de la lengua escrita y los procesos de lectura y escritura” (Zalmero, 2010, p. 23).

Con base en la segunda concepción de alfabetización, Braslavsky (2003) señala que, en un principio, este concepto se entendía de manera exclusiva al proceso de construcción del principio alfabético de la escritura; es decir, a la relación fonema-grafema. No obstante, Kalman (2004) menciona que se trata del “desarrollo del conocimiento y uso de la lengua escrita en el mundo social y en actividades culturalmente validadas” (p. 20). Es decir, la alfabetización implica manipular el lenguaje escrito: los géneros textuales, los significados, los discursos, las palabras, las letras.

La alfabetización es un proceso que pone en juego diversas estrategias cognitivas y lingüísticas (Spanarelli, Wojtiuk, Colombo y Cáceres, 2007; Zalmero, 2010). Estas se presentan de distintas maneras, según las particularidades del sujeto y las posibilidades que tengan para establecer relaciones con materiales escritos. Por lo tanto, consiste en acercar al niño al lenguaje escrito y mostrarle su importancia (Clemente y Rodríguez, 2014) para que se apropie de sus elementos y los utilice en distintos contextos sociales y culturales. Esto supone una acción, principalmente pedagógica, de un agente sobre otro, en la que la escuela llega a ser la institución alfabetizadora por excelencia (Albarrán y Carrasco, 2003).

Zalmero (2010) señala que la alfabetización es un proceso que inicia desde muy temprana edad en el niño si se le involucra en prácticas de lectura y escritura, y se consolida a lo largo de la vida. Por ello, la autora menciona que se han establecido teóricamente cuatro momentos de la alfabetización: (a) temprana, (b) inicial, (c) avanzada y (d) académica. Estos dependen de la edad del sujeto, el nivel de apropiación y uso del lenguaje escrito. Para fines de esta tesis, se retoma el momento inicial.

De acuerdo con Zalmero (2010), se entiende a la *alfabetización inicial* como el “proceso que sienta las bases para la apropiación del sistema de la lengua escrita y las habilidades de lectura y escritura en el primer ciclo de la escolaridad obligatoria” (pp. 28-29). Es el inicio del aprendizaje y la enseñanza formal del sistema de escritura en la escuela, principalmente en los primeros dos grados de la educación primaria (Spanarelli et al., 2007; Zalmero, 2010).

Al hablar de alfabetización inicial, Braslavsky (2003) y Cassany, Luna y Sanz (1994) plantean dos maneras de entender este concepto: (a) basada en el aprendizaje del código y (b) en la construcción del sentido. Cassany, Luna y Sanz (1994) mencionan que la primera tiene las siguientes características: el niño tiene que aprender el código antes de leer, debe repetir y memorizar, la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la oralización del escrito, el proceso se lleva a cabo por etapas (primero se enseña y se aprende la correspondencia sonido-grafías, después el sentido mediante la oralización), etc. La segunda

señala que el niño es un lector desde el principio, la comprobación del aprendizaje se realiza mediante la comprensión lectora, el proceso de la lectura es el centro de interés del aprendizaje, el alumno ha de explorar, formular hipótesis y verificar su sentido, entre otras. Por lo tanto, se consideran ambas maneras de entender el concepto, ya que esto depende de la forma de trabajo que realice el profesor en el aula, de sus concepciones, conocimientos, creencias o decisiones que toma en clase.

3.4 La perspectiva del pensamiento del profesor

De acuerdo con Pérez-Gómez y Gimeno (1988), Monroy, Contreras y Desatnik (2009) y Serrano (2010), los estudios centrados en el profesor como sujeto reflexivo se inician a partir de los años setenta del siglo pasado. Coincide con la etapa en que se desarrolla la perspectiva constructivista del aprendizaje: genética (Jean Piaget, en Ginebra) y socio-cultural (Lev Vygotsky, en Rusia). Estos movimientos proponen que el ser humano construye y reconstruye sus ideas y pensamientos; desde edades tempranas, se presentan reflexiones sobre lo que hace. De esta manera, el profesor también reflexiona sobre sus acciones y se convierte en sujeto de estudio.

De acuerdo con la idea anterior, en este apartado, se presentan los rasgos centrales de la perspectiva del pensamiento del profesor, como marco interpretativo de lo que los docentes expresan sobre sus acciones realizadas. En primer lugar, se mencionan los elementos teóricos sobre el *enfoque del profesional reflexivo*, pues se consideran como antecedente de este punto de vista centrado en el maestro. En segundo lugar, se señalan las características centrales de la perspectiva del pensamiento del profesor, así como las categorías más importantes: pensamiento didáctico, teorías implícitas y creencias.

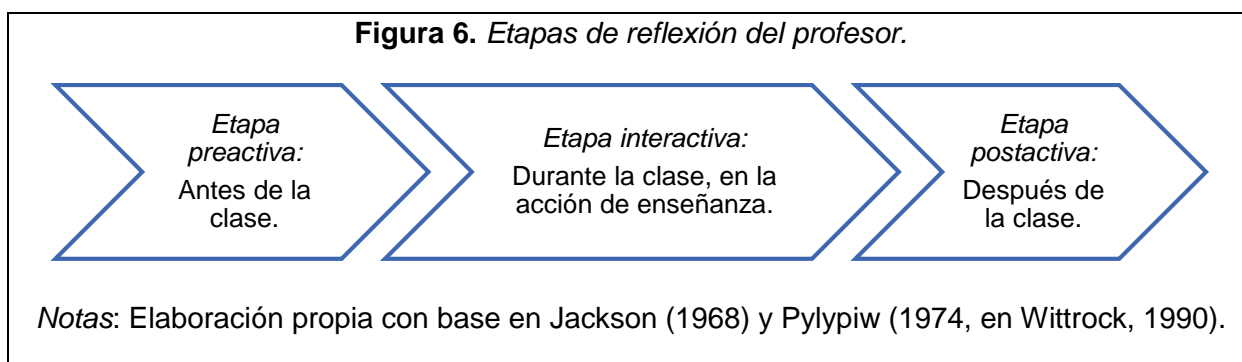
3.4.1 El enfoque del docente como profesional reflexivo

Jackson (1968), con la intención de describir y comprender los constructos y procesos mentales que guían la conducta de los maestros, menciona que el profesor tiene creencias de lo que puede hacer, así como expectativas para lograr el éxito o no. El autor señala que el docente manifiesta sus conocimientos profesionales en situaciones confusas, en las zonas indeterminadas de acción. Es decir, lo que el maestro sabe no sólo se identifica expresándolo en palabras, sino también en las acciones observables en el aula. A partir de esto, existe una “reflexión *en* la acción” y “reflexión *sobre* la acción”. Con esto, Jackson señala la importancia y necesidad de replantear la formación del profesorado.

Para reconocer las reflexiones de los profesores, Jackson (1968) propone cuatro categorías: inmediatez, naturalidad, autonomía e individualidad. La *inmediatez* se refiere a los acontecimientos que se presentan de un momento a otro, por las exigencias que se solicitan al instante. La *naturalidad* consiste en la forma común en que trabajan, lo que hacen día a día, lo natural. Es lo menos formal en lugar de lo no formal. La *autonomía* se identifica en la relación del maestro con sus superiores, en la selección y forma autónoma de tomar decisiones en el aula. Por último, la *individualidad* se trata de atender las necesidades particulares que presentan los alumnos. De esta manera, Jackson trata de que el docente reflexione sobre sus acciones en el aula y valore si ha sido bueno o malo. Es decir, se evalúa la acción en positiva y/o negativa.

Para el análisis de las reflexiones del profesor, Jackson (1968) propone estudiarlas en dos momentos o etapas: preactivo e interactivo. El momento *interactivo* se refiere a la actividad de enseñanza como tal, lo que hace el docente en el aula con sus alumnos. Por ello, lo nombra inter-activo; es decir, la interacción *activa* de maestro y alumnos. La etapa *preactiva* consiste en las actividades que se desarrollan antes de la clase, es decir, antes de la acción de enseñanza. En esta etapa se incluyen las actividades de planeación y las reflexiones que realiza el profesor antes de comenzar la clase.

De acuerdo con Pylypiw (1974, en Wittrock, 1990), el profesor no sólo reflexiona antes y durante la enseñanza, sino que también lo hace después: en la etapa *postactiva*. Esta se trata del momento que existe después de la clase, lo que el docente puede recuperar de las acciones realizadas en el aula. Así, se enfatiza que el profesor realiza reflexiones antes, durante y después del proceso de enseñanza o de la clase (ver figura 6).



Donald Schön (1998) señala que la profesión docente debe ser entendida como una actividad reflexiva y creativa. El autor se sitúa en la etapa de *reflexión en la acción* (la misma que señala Jackson, 1968). Menciona que el conocimiento de este proceso es condición previa necesaria para comprender la actividad eficaz del profesor. Schön concibe a la reflexión como una forma de conocimiento, como un análisis y propuesta global que orienta la acción. Diferencia tres conceptos importantes: (a) conocimiento *en* la acción, (b) reflexión *en* y *durante* la acción, y (c) reflexión *sobre* la acción y *sobre* la reflexión en la acción. El primero es un componente inteligente o mental encargado de la orientación de toda actividad humana. El segundo se trata del pensamiento producido por el individuo sobre lo que hace según actúa. El tercero es el análisis que realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. Las investigaciones de este autor se han centrado en el profesor universitario.

Perrenoud (2001), con base en los aportes de Schön, propone que se desarrolle la *práctica reflexiva* para la profesionalización de los docentes como una postura reflexiva del

profesional y no sólo una reflexión episódica en su quehacer. El autor señala que el objetivo de desarrollar la práctica reflexiva es “formar de entrada a gente capaz de evolucionar, de aprender con la experiencia, que sean capaces de reflexionar sobre lo que querían hacer, sobre lo que realmente han hecho y sobre el resultado de ello” (Perrenoud, 2001, p. 17). De esta manera, se busca transformar las prácticas de los profesores al construir puentes entre lo que hacen y lo que se les propone de manera oficial.

De acuerdo con Perrenoud (2001), un *profesional reflexivo* es aquel que:

revisa constantemente sus objetivos, sus propuestas, sus evidencias y sus conocimientos. Entra en una espiral sin fin de perfeccionamiento, porque él mismo teoriza sobre su práctica, solo o dentro de un equipo pedagógico. Se plantea preguntas, intenta comprender sus fracasos, se proyecta en el futuro; prevé una nueva forma de actuar para la próxima vez, para el próximo año se concentra en objetivos más definidos y explicita sus expectativas y sus métodos. (2001, p. 43)

Para lograr una postura reflexiva, Perrenoud (2001) señala que se trata de trabajar en lo que sustenta las prácticas de los profesores. Esto puede hacerse con un *procedimiento clínico*, cuando el docente se ve en funcionamiento y disfunción. Así, la teoría se desarrolla a partir de la acción reflexionada. También, propone el *análisis colectivo de la práctica*. Este consiste en analizar en grupo las prácticas consideradas interesantes y dignas de dar a conocer, ya sea de alguno de los integrantes del grupo o de otra persona. El último es el *trabajo sobre el habitus* (Perrenoud, 2000). El autor postula que la acción es el objeto de una representación y que el sujeto sabe lo que hace, por lo que se ha de preguntar los motivos y efectos de esas acciones.

Por su parte, Fook (2007) distingue dos conceptos importantes: práctica reflexiva y reflexión crítica. Señala que la *práctica reflexiva* se centra en la práctica profesional. Implica la capacidad de conocer la teoría o los supuestos de la práctica. Esto es con la finalidad de cerrar la brecha entre lo que se propone y lo que se realiza. En cambio, la *reflexión crítica*, por una

parte, se asocia más a la reflexión de la teoría elaborada; por otra parte, se trata de investigar la práctica personal o la experiencia para comprenderse a sí mismo.

De acuerdo con Fook (2007), la práctica reflexiva y la reflexión crítica no son excluyentes entre sí. El autor menciona que la reflexión crítica puede ser un subconjunto de la práctica reflexiva. Esto es, porque, la reflexión crítica, cuando se usa para mejorar la práctica profesional, es una práctica reflexiva que se enfoca en cómo podría cambiar. Por lo tanto, para lograr una reflexión de manera crítica, el sujeto debe ser capaz de reflexionar. Sin embargo, no todas las practicas reflexivas conducen a una reflexión crítica, a cambios fundamentales.

Según señala Edelstein (2011), para analizar las reflexiones que realizan los maestros sobre su trabajo en el aula es importante retomar elementos del *recuerdo*. Con ello, el profesor pueda recuperar o recordar lo que realizó con sus alumnos y, a través de cuestionamientos, fundamente sus acciones. La autora remite al trabajo en torno a registros observacionales. Así, el profesor pueda reflexionar sobre lo que ha realizado en clase.

La autora (Edelstein, 2011) distingue tres perspectivas centrales del enfoque reflexivo de la práctica:

1. Reflexión como acción mediatizada instrumentalmente.
2. Reflexión como proceso de deliberación entre diversas y a menudo encontradas orientaciones de enseñanza.
3. Reflexión como reconstrucción de la experiencia: reconstruir las situaciones donde se produce la acción, reconstruirse a sí mismo como profesores/as, y reconstruir los supuestos acerca de la enseñanza aceptados como básicos. (Edelstein, 2011, p. 31)

De acuerdo con Edelstein (2011), la reflexión práctica tiene como propósito el examen discursivo de los criterios y la acción. El objetivo de la reflexión crítica es descubrir los procesos a partir del cual llegaron a aceptarse estos criterios y develar su conformación histórica y social.

3.4.2 El pensamiento del profesor

Según señalan Barquín (1991), Monroy, Contreras y Desatnik (2009) y Serrano (2010), el *pensamiento del profesor*, como modelo de investigación, comienza a desarrollarse al inicio de la década de los años ochenta del siglo pasado. Figueroa y Páez (2008) definen al pensamiento del profesor como el conjunto de los procesos lógicos en los que el maestro vincula sus teorías, supuestos, creencias e ideas con la práctica docente.

De acuerdo con Clark y Yinger (1979), el paradigma del pensamiento del profesor se basa en dos aspectos importantes:

1. El profesor es un sujeto racional, reflexivo. Es una persona que tiene creencias sobre la enseñanza y el aprendizaje, emite juicios sobre su actuar y toma decisiones.
2. Los pensamientos del profesor guían y orientan su comportamiento en el aula.

Con base en los dos puntos anteriores, el modelo del pensamiento del profesor parte del supuesto principal de que el docente “es una persona que reflexiona, que emite juicios y que toma decisiones sobre su actuación en los procesos de la enseñanza y del aprendizaje partiendo de un cúmulo de creencias, expectativas y valores” (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009, p. 232). De esta manera, el profesor se convierte en sujeto de estudio en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar.

De acuerdo con Pérez-Gómez y Gimeno (1988), existe un pensamiento interactivo, pues el docente reflexiona y decide su actuar en el proceso de enseñanza, al estar en clase con sus alumnos. En esta reflexión, el profesor toma decisiones. Así, el pensamiento cumple con algunas funciones como: corregir y ajustar la estrategia planificada, afrontar aspectos y situaciones impredecibles al principio, regular el propio comportamiento conforme a determinados principios didácticos y adaptar las tareas de instrucción a los diferentes alumnos que atiende.

Wittrock (1990) menciona que los procesos de pensamiento de los maestros influyen sustancialmente en su conducta e incluso la determinan. La actuación de los profesores en el

aula está condicionada en gran medida por su pensamiento (Pérez-Gómez y Gimeno, 1988). Así, lo que ellos hacen en el salón de clases es consecuencia de lo que piensan; es decir, de lo que deciden hacer. Hay un proceso en el que se generan ideas, creencias, conocimientos que permiten guiar las actividades. Por ello, para comprender el comportamiento de los docentes en el aula es necesario indagar sus procesos mentales, contenidos, métodos y procedimientos.

Contreras (2008) señala que las reflexiones del profesor pueden ser comprendidas en dos dimensiones. La primera es la *dimensión explícita*. Es lo que el maestro puede expresar con palabras. Esto es, cuando se le pregunta de manera directa y él menciona sus ideas sobre un objeto específico, sus expectativas, creencias, pensamientos en general, entre otras. La segunda es la *dimensión implícita*. Se trata de lo que no es fácil expresar con palabras por el docente. Sin embargo, sus acciones observables muestran lo que ha reflexionado, la decisión que tomó. Por lo tanto, es importante interpretar su conducta a partir de lo que ha decidido realizar. De esta manera, se comprenden sus reflexiones desde lo que expresa y lo que se observa en su actuar en el aula.

De acuerdo con Barquín (1991) y Pérez-Gómez y Gimeno (1988), existen dos enfoques de estudio del pensamiento de los profesores: el cognitivo y los alternativos. El primer enfoque se refiere a los procesos mentales que realiza el profesor en determinada tarea, por ejemplo, en la planificación o en el desarrollo de una clase. El segundo enfoque toma en cuenta otros elementos, más allá de lo cognitivo. Este enfoque considera que la enseñanza no puede entenderse como una actividad causal o lineal desde la actuación del docente al aprendizaje. Por lo tanto, el pensamiento del profesor se refiere a una mezcla singular de teorías formales y de conocimientos que ha construido desde su experiencia vital y profesional.

En esta tesis no se trata de conocer los procesos mentales que realiza el profesor sino la interpretación que brinda sobre sus prácticas en el aula. De acuerdo con Elizalde (2002), se trata de analizar las representaciones del mundo educativo que el profesor construye y emplea

para la realización de sus clases. Esto es porque las características del pensamiento del maestro se forman y desarrollan a lo largo de un proceso prolongado de experiencias, aprendizajes, contrastes y reflexiones sobre su propia práctica y de relatos ajenos (Pérez-Gómez y Gimeno, 1992). De esta manera, se busca conocer qué piensa sobre sus acciones que ha realizado, cuáles son las razones y finalidades que sustentan las decisiones que tomó en su práctica docente.

3.4.3 Conceptos relacionados con el pensamiento del profesor

En la perspectiva del pensamiento del profesor, se identifica que es posible estudiar sus pensamientos desde diferentes conceptos: teorías implícitas, creencias y concepciones. Por ello, se describen de manera general, ya que las decisiones de los maestros pueden estar sustentadas en ellos.

Teorías implícitas. Gómez-López (2008) señala que las teorías implícitas “son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y guían las acciones de su propia conducta en el mundo” (2008, p. 3). Es decir, son un conjunto más o menos organizado y coherente de conocimientos sobre el mundo y son implícitas porque no suelen ser accesibles fácilmente a la conciencia de los demás (Jiménez, 2005). Se desarrollan en la práctica y con la práctica. Se les considera como determinantes de las prácticas en el aula. Funcionan como un marco de referencia para comprender e interpretar las experiencias que viven y actúan de manera racional.

Clarà y Mauri (2010) señalan que las teorías implícitas de los profesores se estructuran en tres niveles: las representaciones implícitas, las teorías de dominio y los principios implícitos. Las primeras son representaciones que permiten al sujeto reducir la incertidumbre de las situaciones en las que vive. Las segundas son rasgos en las representaciones que se activan en un contexto determinado. Los terceros son generalizaciones o abstracciones de las representaciones implícitas.

Cossío y Hernández-Rojas (2016) señalan que conocer las teorías implícitas brindará elementos para construir cursos de capacitación adecuados a las necesidades de formación docente. Esto es porque existe un *isomorfismo* en la enseñanza (Gómez-López, 2008); es decir, hay una relación estrecha entre la práctica pedagógica que llevan a cabo los profesores y las teorías implícitas de la educación que sustentan. Por ello, para comprender, dinamizar, recrear y transformar las teorías explícitas e implícitas del profesor, es necesario saber quién es, qué piensa, qué hace y cómo actúa en el aula (López y Basto, 2010).

Creencias docentes. De acuerdo con Contreras (2008), Rodríguez (2017) y Vergara (2005), las creencias docentes son conocimientos producto del pensamiento y la reflexión que el profesor construye acerca de un hecho, que pueden o no ser correctas. Son un marco de referencia sobre las decisiones que toma, las acciones que realiza. Pueden ser explícitas en su discurso o implícitas en las acciones que lleva a cabo. Por ello, estudiar las creencias, supuestos o ideas de los docentes sobre un tema específico permite comprender que la acción del profesor puede sustentarse sobre una serie de ideas que delimitan y concretan las interpretaciones de la realidad.

Las creencias constituyen un marco sobre el cual el profesor elabora su proyecto de docente (Solís, 2015). Juegan un papel importante al momento en que toma decisiones. Permiten comprender el proceso de enseñanza-aprendizaje y la necesidad de hacer cambios en las prácticas. Esto es porque los maestros construyen creencias sobre los alumnos, la forma de enseñar, cómo evaluar, su rol, entre otras. Por ello, Solís (2015) propone que los docentes reflexionen sobre sus creencias. De esta manera, ellos puedan analizar sus acciones y transformarlas para mejorar sus prácticas de enseñanza.

Concepciones docentes. Las concepciones de los profesores son un sistema más o menos coherente y consistente de enunciados u opiniones acerca de la educación (Vries y

Beijaard, 1999).¹⁰ Estas pueden ser consideradas como el núcleo de la enseñanza. Se construyen con las experiencias y aprendizajes de la trayectoria del maestro (Rosas, 2001). En ellas, influyen elementos contextuales de donde trabajan los docentes, como la cultura de la escuela, los alumnos, las asignaturas, el desarrollo de la sociedad, entre otras.

Vries y Beijaard (1999) señalan que, en la mayoría de las veces, se describen las concepciones en términos de nociones teóricas de *grandes pensadores* y teóricos. Es decir, consideran a las concepciones como enunciados teóricos. Sin embargo, los autores señalan que no está claro hasta qué punto esas concepciones teóricas tienen relación con las concepciones que construyen los maestros. Por ello, es importante conocer las concepciones de los docentes y no sólo lo que señala la teoría.

De acuerdo con Mellado (1996), las concepciones de enseñanza de los profesores están relacionadas con la forma en cómo conciben el aprendizaje. De acuerdo con el autor, no hay una relación significativa entre los antecedentes escolares de los docentes y sus concepciones sobre la naturaleza del objeto de enseñanza. Señala que el conocimiento proposicional o académico es necesario, pero no suficiente para aprender a enseñar. Por lo tanto, conocer las concepciones del profesor permite indagar la realidad de lo que piensan y hacen en las aulas.

En general, esta tesis toma como base tres conceptos centrales: decisiones, prácticas docentes y alfabetización inicial. Se entiende a las decisiones como un proceso complejo por el cual el profesor reflexiona y selecciona una opción a realizar. Este no es visible porque ocurre en la mente del maestro; sin embargo, involucra distintos elementos, tanto cognitivos como emocionales, políticos, etc. El resultado de dicha reflexión es la decisión. Esta se concreta en acciones observables en el aula. Por lo tanto, esta investigación busca analizar las decisiones del profesor que guían sus prácticas docentes.

¹⁰ "Usually refer to a more or less coherent and consistent system of statements or opinions about education" (De Vries y Beijaard, 1999, p. 378).

Del segundo concepto, se entiende a las prácticas docentes como el conjunto de acciones que realiza el profesor en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde la teoría crítica educativa, se concibe que las prácticas están guiadas por intenciones, finalidades, razones, etc., del sujeto. Por lo tanto, es preciso indagar esas finalidades y razones que sustentan sus decisiones, específicamente en la alfabetización inicial. Esta última, se considera como el proceso de adquisición del principio alfabético en el contexto escolar, como la enseñanza y aprendizaje formal en la escuela.

En cuanto, a la perspectiva del pensamiento del profesor, se retoman sus ideas centrales para concebir al docente como un sujeto que reflexiona, emite juicios y toma decisiones. De esta manera, para poder analizar las decisiones que tomó, es importante explorar lo que piensa sobre sus prácticas docentes realizadas en el aula. Se destacan las características del enfoque del profesional reflexivo y su importancia para comprender las prácticas de los profesores. Esto es porque se considera que los pensamientos de los maestros guían sus acciones en el aula, principalmente en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

También se mencionaron los conceptos de teorías implícitas, creencias y significados. Con estos, es posible estudiar los pensamientos de los maestros. No obstante, el interés es conocer los pensamientos de su práctica realizada y no solamente el pensamiento sobre aspectos generales de la enseñanza o el aprendizaje. Por ello, en lugar de explorar lo que ellos creen que hacen o piensan hacer, la intención es que reflexionen sobre lo que ya hicieron y, así, se analicen sus decisiones. De esta manera, se puedan comprender las prácticas docentes que llevan a cabo.

CAPÍTULO IV

METODOLOGÍA

Uno debe estar preparado para que se produzca lo inesperado.

Henning Mankell

Este capítulo presenta el recorrido metodológico que se ha seguido para esta investigación. De acuerdo con Buenfil (2019), no se trata de enunciar exclusivamente las diversas estrategias de recolección de información; sino que es un proceso de articulación y ajuste permanente de elementos teóricos, empíricos y las preguntas del investigador. Por ello, en primer lugar, se menciona el enfoque y tipo de investigación al cual se adscribe este estudio. En seguida, se describen a los participantes (dos maestros de educación primaria) y los criterios de su selección. Después, se da a conocer el proceso de recolección de información: las observaciones de clase y entrevistas a los profesores. Por último, se menciona cuál fue la información recolectada y cómo se ha procedido a su sistematización y análisis.

4.1 Enfoque y tipo de investigación

De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003) e Izcara (2014), esta investigación se ubica en el paradigma *cualitativo*. Se entiende a la investigación cualitativa como:

un modo específico de análisis del mundo empírico, que busca la comprensión de los fenómenos sociales desde las experiencias y puntos de vista de los actores sociales y el entendimiento de los significados que estos asignan a sus acciones, creencias y valores. (Izcara, 2014, p. 13)

Este estudio consiste en el análisis de las decisiones que toma el profesor acerca de su propio actuar con la finalidad de comprender sus prácticas docentes desde su punto de vista; es decir, la subjetividad. No se trata de generalizar los datos que se construyan, pues se

analizan a profesores como sujetos sociales que se desarrollan en un contexto temporal y espacial específico.

Dentro de la investigación cualitativa, este estudio retoma los aportes del enfoque interpretativo de la *fenomenología*. De acuerdo con Álvarez-Gayou (2003), la fenomenología se caracteriza por centrar la atención en la experiencia personal del sujeto. “Busca conocer los significados que los individuos dan a su experiencia” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 42). Por ello, en esta investigación se trata de que el profesor -como sujeto social- recupere las prácticas realizadas en el aula y explique las decisiones por las que las llevó a cabo. De esta manera se “pone el énfasis en su experiencia vivida, la cual aparece en el contexto de las relaciones con objetos, personas, sucesos y situaciones” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 86).

Se toman en cuenta las dos premisas de la fenomenología. La primera señala que interesa analizar la experiencia vivida; es decir, no es cómo lo piensa el sujeto (el deber ser), sino cómo lo vivió (lo que es). La segunda menciona que la existencia humana es significativa e interesante, siempre estamos conscientes de algo y que para ser comprendida es necesario que sea dentro de sus propios contextos. Por ello, se trata de analizar lo que el profesor decidió sobre las acciones que llevó a cabo en el aula para apoyar el proceso de adquisición del principio alfabético de la lengua escrita en sus alumnos.

4.2 Participantes y criterios de selección

Izcara (2014) señala que la investigación cualitativa busca estudiar un número reducido de casos para comprender un hecho o fenómeno social. Para ello, el muestreo es el procedimiento de selección de dichos casos. El autor menciona que los procedimientos de muestreo en los estudios cualitativos presentan un carácter intencional. Esto es, el investigador decide quiénes formaran parte de la muestra y cuál será el tamaño de la misma. De esta manera, se mencionan los criterios que tomó el tesista para seleccionar a los participantes de este estudio.

4.2.1 Criterios de selección

Para este trabajo de investigación, se seleccionaron a dos profesores de educación primaria que atienden los grados de primero y segundo, de contexto rural multigrado, en la región de las grandes montañas de la zona centro del estado de Veracruz. Uno pertenece al sistema estatal (Secretaría de Educación de Veracruz [SEV]) y la otra al sistema de educación comunitaria (CONAFE). El primero tiene una formación profesional orientada a la docencia de este nivel educativo (primaria), mientras que la segunda sólo ha recibido un curso intensivo de un mes antes de ser asignada a una escuela. De esta manera, se pretende conocer las decisiones que toman dos profesores con diferentes antecedentes profesionales y que pueden influir en la orientación de sus acciones en el aula.

Se seleccionó la región de las grandes montañas de la zona centro del estado de Veracruz por razones *intrínsecas e instrumentales* (Stake, 1999). Esto es porque el tesista laboró en esta zona y conoce varias escuelas de ambos sistemas. De acuerdo con Izcara (2014), para la selección de los dos profesores, al principio se trató de seguir un *muestro según determinados criterios*. Esto es, porque se estableció que los docentes atendieran los siguientes criterios:

- a) Sean profesores de nivel primaria.
- b) Su centro de trabajo esté en una zona rural.
- c) La organización de su escuela sea multigrado.
- d) Den clases en los primeros grados, principalmente en primero y segundo.
- e) Sean de dos sistemas distintos: estatal y comunitario.

Sin embargo, los criterios mencionados no fueron suficientes para seleccionar a los dos profesores. Se requería de la aprobación de las autoridades educativas, de los padres de familia de las escuelas y de la disposición de los maestros. Por ello, también se siguió un *muestreo por conveniencia* (Izcara, 2014). Es decir, se seleccionaron a aquellos que fueran más accesibles al tesista, ya sea por la ubicación geográfica (que laboren en la región de las

Grandes Montañas del estado de Veracruz) o por las personas participantes (por contacto con profesores conocidos y que tuvieran la disposición de participar).

Para seleccionar al profesor de escuela general (del sistema estatal), además de cumplir con los criterios establecidos, la razón principal fue que permitiera el acceso a su aula para poder realizar observaciones y destinara tiempo después de la jornada escolar. Por ello, se estableció contacto con varios maestros conocidos por el tesista que cubrían los primeros cuatro criterios señalados. Se les dio a conocer la finalidad del estudio. Todos mostraron interés; sin embargo, tres brindaban mayores facilidades de acceso a sus escuelas. Esto se debe a que en el estado de Veracruz impera una ola de inseguridad; por ello, los padres de familia no estuvieron de acuerdo en permitir la entrada a personas ajenas al plantel.

De los tres profesores con los que se podía contar con el apoyo, se decidió por aquel que es conocido por el tesista (ya que había laborado en esa misma región como interino, años atrás), su escuela se ubica por una vía conocida y el profesor radica en la comunidad. Por lo tanto, él comentó que disponía de tiempo por las tardes para las entrevistas. Esto último fue el criterio de mayor importancia, ya que los otros dos viajan a sus hogares y hubiera sido complicado que destinaran tiempo en sus casas. Además, su compañera, quien fungía como directora del plantel, también mostró interés y entusiasmo. No obstante, por la situación de los padres de familia y algunas limitaciones de la autoridad educativa local (supervisor escolar) y de la localidad, sólo se autorizó la observación en el aula durante la primera parte de la jornada escolar; es decir, de 8:00 a 10:30 horas.

En el caso de la profesora de CONAFE, la oficina estatal fue quien asignó la escuela y autorizó las visitas de octubre a diciembre de 2018. Por lo tanto, el tesista no conocía a los profesores, la escuela ni la comunidad asignada. Al visitar la institución por primera vez, encontró que eran tres maestros. Se les comunicó sobre la finalidad del estudio. Comentaron que no tenían inconvenientes, pues están acostumbrados a que personal de la oficina regional los visite de manera continua. También, mencionaron que estaban organizados por ciclos: uno

para primero y segundo grado, otro para tercero y cuarto, y otro para quinto y sexto. Por ello, en atención al criterio *d*), el tesista señaló que observaría el trabajo de quien atendiera el grupo de primer ciclo (primero y segundo grados).

Para el ingreso a la escuela comunitaria, se estableció comunicación con los dos Asistentes Regionales (AR) y el Capacitador Tutor (CT), como parte de la estructura jerárquica del CONAFE (2016a). Además, en la comunidad, se dio a conocer a la presidenta de la APEC (Asociación Promotora de Educación Comunitaria)¹¹ y a los padres de familia sobre las visitas a la escuela, para que tuvieran conocimiento de la presencia del tesista en la institución educativa y la comunidad.

4.2.2 Características de los profesores

A continuación, se describen de manera general a los dos profesores participantes en este estudio. Esta información se obtuvo en la primera semana de visita a la escuela. De aquí en adelante, se hará referencia al maestro de primaria general (del sistema estatal) como *el docente* y a la profesora de la escuela comunitaria como *la LEC* (Líder para la Educación Comunitaria). De esta manera, ambos profesores podrán ser identificados con mayor facilidad.

El docente tiene 28 años de edad. Es Licenciado en Pedagogía. Realizó sus estudios en una universidad de sostenimiento particular. También, cursó el *Diplomado en competencias docentes de primaria* por la Universidad Pedagógica Veracruzana (UPV). Esto último lo hizo por cuestiones administrativas para ocupar ese puesto de trabajo, ya que por su formación

¹¹ La APEC (Asociación Promotora de Educación Comunitaria) es el “conjunto de padres y madres de familia, tutores/as y personas de la comunidad atendida por el CONAFE, la cual interviene en la definición del servicio educativo que se va a instalar en la localidad, la organización e instalación del aula escolar, en el otorgamiento de hospedaje, la alimentación y la seguridad del LEC, en la definición del horario de clases y en el desarrollo del propio programa o modalidad” (CONAFE, 2016a, p. 12). La APEC es el equivalente a la Sociedad de Padres de Familia de una escuela de educación general de la Secretaría de Educación Pública.

profesional necesitaba presentar documentos que acreditara la orientación hacia el nivel de primaria.

Como el docente es originario de un municipio que está a más de dos horas de la localidad donde labora, decidió radicar en la escuela durante la semana. Por ello, habilitó la bodega (casa de madera) como dormitorio. Los padres lo apoyaron con algunas tablas de madera y colchonetas para que tuviera una cama. De acuerdo con los comentarios de los padres de familia, ellos se muestran contentos con él porque es la primera vez que un profesor de esta escuela se queda en la comunidad.

En cuanto a los antecedentes familiares del docente, su padre se dedica al comercio ambulante y su madre es obrera. El primero cursó hasta segundo grado de secundaria y la segunda hasta cuarto semestre de la licenciatura en Contaduría. El docente tiene dos hermanos. Ambos son menores que él: uno cuenta con la licenciatura en Psicopedagogía y la otra cursa el bachillerato. La mayoría de su familia se dedica al comercio ambulante y fijo. Él es el único que labora como profesor. El grado de escolaridad de ellos es de secundaria y bachillerato.

Respecto a su experiencia laboral, el docente lleva seis años como profesor de primaria, aunque es el primer año con plaza propia. De manera administrativa, es de nuevo ingreso con base en los lineamientos de la Ley General del Servicio Profesional Docente. Anteriormente, ocupó contratos de forma interina por diversos periodos. Algunos fueron de dos, tres o hasta seis meses, de manera continua. Ha laborado en distintas zonas escolares del centro del estado de Veracruz y en escuelas de diferente tipo de organización: bidocente, tridocente, pentadocente y completa. Siempre ha radicado en las comunidades para evitar gastos mayores de traslado. La mayoría de las veces ha atendido el primer ciclo de educación primaria (primero y segundo grados). Sólo dos veces le asignaron los grados de quinto y sexto. Por lo tanto, casi siempre ha trabajado con niños pequeños.

Durante el ciclo escolar 2018-2019, el docente tiene, además de atender su grupo de tres grados, dos comisiones internas como parte de la organización de la escuela. Es responsable del *club de matemáticas*, el cual corresponde al componente de *Autonomía curricular* del Modelo Educativo actual (SEP, 2017).¹² Esto lo realiza los martes y viernes, de 11:00 a 12:30 horas. La segunda comisión se refiere a la venta de productos y administración de la cooperativa escolar. Por lo tanto, se encarga de la compra de dulces, galletas y bebidas (jugos y refrescos) los fines de semana, para su venta en los días hábiles en la escuela.

La Líder para la Educación Comunitaria (LEC) tiene 19 años de edad. Es originaria de una comunidad de un municipio cercano. Cuenta con estudios completos de bachillerato. Ella cursó toda su escolaridad en la comunidad donde vive: educación preescolar y primaria del sistema CONAFE; después, la telesecundaria y telebachillerato de su localidad.

En lo que respecta a sus antecedentes familiares, su madre se dedica a las labores del hogar y su padre es intendente de una escuela preescolar. La primera no cuenta con escolaridad y el segundo cursó primaria completa. Tiene dos hermanos: uno en secundaria y otro en primaria. La mayoría de su familia se dedica al campo, a la construcción y al hogar, principalmente. Algunos otros trabajan en distintos empleos en ciudades cercanas a su municipio o en Ciudad de México. Además, una de sus tías también laboró como LEC hace algunos años. La escolaridad promedio de su familia es de educación básica.

¹² La autonomía curricular es un componente del plan de estudio de educación básica que se incorpora por primera vez en el ciclo escolar 2018-2019. La finalidad es otorgar “a los estudiantes la oportunidad de aprender temas de su interés, desarrollar nuevas habilidades, superar dificultades, fortalecer sus conocimientos, su identidad y su sentido de pertenencia” (SEP, 2017, p. 614). Se estructura en cinco ámbitos: (1) Ampliar la formación académica, (2) Potenciar el desarrollo personal y social, (3) Nuevos contenidos relevantes, (4) Conocimientos regionales y (5) Proyectos de impacto social. Para ello, se conforman *clubes*; es decir, son grupos con alumnos de diferentes grados sobre un ámbito común. Estos podrían tratar: nivelación académica, oratoria, ajedrez, poesía, escritura creativa, huerto escolar, danza, deporte, etc. El plan de estudio (SEP, 2017) señala que se destinen 2.5 horas lectivas a la semana; es decir, mínimo 2:10 y máximo 2:30 horas-reloj semanales.

Para la LEC, es su segundo año en CONAFE. En el ciclo escolar anterior (2017-2018) estuvo como LEC en una comunidad de otro municipio. Ahí atendió una escuela de una localidad pequeña. Esta contemplaba tanto primaria como preescolar. A pesar de que ella había seleccionado trabajar en primaria, le asignaron estos dos niveles educativos, del cual, señala que no contó con la formación para atender a niños de preescolar. Aun así, a ella le agrada laborar con los alumnos más pequeños. Por ello, desde que llegó a esta escuela, decidió atender los grados de primero y segundo. Además, con base en la experiencia de un año atrás, la oficina regional la asignó como responsable o directora de la escuela. Por este motivo, ella está a cargo de la institución y de los otros tres LEC.

Dentro de los motivos principales por los que la LEC ingresó a CONAFE son: (a) la obtención de una beca a la que es acreedora al final de su servicio y (b) el ingreso económico que obtiene durante su permanencia en el sistema. Su intención principal es realizar sus estudios profesionales con apoyo de la beca. Espera que, al término de su segundo año, pueda solicitar ingreso a una institución superior y cursar la licenciatura en criminología. Además, considera la función del LEC como un empleo temporal porque obtiene un ingreso económico, con el cual, también apoya a su familia. Otra de las razones por las que está en CONAFE es porque le parece una forma de aprender cosas que ya sabía y otras que no. Para ella, ser LEC es una oportunidad de aprendizaje y de crecer como persona, pues ahora tiene una responsabilidad grande con los niños y la comunidad.

4.2.3 Características de las escuelas

De acuerdo con Vries y Beijaard (1999), los elementos contextuales donde trabajan los profesores llegan a influir sobre sus ideas, concepciones o pensamientos y, también, en sus decisiones que toman. Por ello, se presenta información general del contexto escolar donde se realizó el trabajo de campo. Esto es con la finalidad de conocer las condiciones de trabajo de los profesores participantes en este estudio.

La información que se presenta de las dos localidades se obtuvo de la revisión de documentos oficiales como el Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021 de ambos municipios (Instituto Veracruzano de Desarrollo Municipal [INVEDEM], 2018), el Sistema de Información Municipal (Secretaría de Finanzas y Planeación [SEFIPLAN], 2018) y también de las observaciones realizadas en las visitas a las mismas.

Con la finalidad de mantener la confidencialidad de la información recolectada, como se les dio a conocer a los profesores, autoridades locales y padres de familia quienes brindaron las facilidades de acceso a las escuelas y a las aulas, así como la integridad de los alumnos (menores de edad) y de los profesores observados, se cambió el nombre de las localidades visitadas. Para ello, se utilizan los nombres de *Nueva Ranchería* para referirse a la comunidad donde está la escuela del Estado y *El Ocote* donde está la escuela comunitaria.

La primaria general del Estado se ubica en la localidad de Nueva Ranchería. Esta se sitúa a 2,520 m de altitud. La población total es de 329 habitantes: 167 hombres y 162 mujeres. El acceso a la comunidad desde la cabecera municipal es en transporte público rural (camioneta) con un recorrido aproximado de 40 minutos. La mayoría de los hogares cuenta con los servicios públicos básicos de agua potable (73%) y energía eléctrica (93%). Las casas son construcciones hechas con madera que les proporciona el bosque y otras de concreto. La población se dedica principalmente al sector primario: cultivan y venden maíz, frijol y otros alimentos, y crían ganado ovino para consumo y venta. Otros más, principalmente los jefes de familia, laboran en diversos empleos en Ciudad de México y Estados Unidos.

La localidad de Nueva Ranchería cuenta con dos instituciones educativas. Para el nivel preescolar, tiene una escuela de Jardín de Niños del sistema CONAFE y para el nivel primaria, se tiene la escuela del Estado. En cuanto a la escolaridad de los habitantes, el grado medio de estudios es de 3.00. Respecto a los niveles de alfabetización, se encuentra que 23.10% del total de la población no sabe leer ni escribir: ocho niños de edad escolar (entre 8 y 14 años) y 68 en edad mayor a 15 años.

La escuela primaria de Nueva Ranchería es de organización bidocente (dos profesores). Cuenta con 32 alumnos. De estos, el docente atiende 14: tres en primero, cinco en segundo y seis en tercero. Además, la escuela cuenta con los servicios públicos básicos de energía eléctrica y agua. Hay dos aulas de concreto (una para primero, segundo y tercer grado, y la otra para cuarto, quinto y sexto grados), un patio pequeño con techo de lámina donde los profesores realizan las reuniones con padres de familia, dos baños y una casa pequeña de madera, que el docente utiliza como dormitorio.

La escuela comunitaria se ubica en la localidad de El Ocote. Esta se sitúa a 2,448 m de altitud. La población total es de 233 habitantes: 128 hombres y 105 mujeres. El acceso a la comunidad desde la cabecera municipal es en transporte público rural (camioneta). El recorrido es de una hora aproximadamente. La mayoría de los hogares cuenta con los servicios públicos básicos de agua potable (95%), energía eléctrica (73%) y drenaje (90%). Las casas son construcciones hechas con madera y muy pocas de concreto. La población se dedica principalmente al sector primario: cultivan y venden maíz, frijol y otros alimentos, y crían ganado ovino y vacuno (en menor proporción) para consumo y venta.

La localidad de El Ocote cuenta con dos instituciones educativas que pertenecen al CONAFE: preescolar y primaria. En lo que respecta al nivel de escolaridad de los habitantes, el grado medio de estudios es de 2.00. En cuanto a los niveles de alfabetización, se encuentra que 24.89% del total de la población no sabe leer ni escribir: cinco niños de edad escolar (entre 8 y 14 años) y 53 en edad mayor a 15 años.

La escuela primaria de El Ocote cuenta con 40 alumnos. Es de organización tridocente (tres profesores). Además, tienen la visita de una persona como Apoyo Pedagógico Itinerante (API), el cual acude durante las dos primeras semanas de cada mes para dar atención a niños con problemas de aprendizaje de tercero y cuarto grados, específicamente.

La escuela cuenta con los servicios públicos básicos de energía eléctrica, agua entubada y drenaje. Hay cuatro aulas de concreto y dos de madera con techo de lámina. De

las aulas de concreto, una se ocupa para el nivel de preescolar, dos para los grupos de primero y tercer ciclo (primero-segundo y quinto-sexto) y el otro como dormitorio de los LEC. De las aulas de madera, una se utiliza para el grupo de segundo ciclo (tercero y cuarto grado) y la otra se ocupa como bodega. También, se cuenta con un espacio para la biblioteca y como área de trabajo para el API. Esta es una construcción de madera junto al aula de tercero y cuarto, con dimensiones de 2x4 m. Cuenta con unos mesabancos y materiales bibliográficos, principalmente de libros de ediciones pasadas de la SEP.

El grupo que atendió la LEC está conformado por seis alumnos de primero y seis de segundo. De estos, hay dos alumnos de segundo grado con extraedad: uno de ocho años y otro de nueve. Sin embargo, al final del periodo de visitas, el Capacitador Tutor (CT) reorganizó los grupos y la LEC tenía alumnos de los seis grados.¹³

De manera general, se tiene un panorama de quiénes son los profesores, qué características tienen, cómo se seleccionaron y cómo es el contexto donde laboran. Cada uno se seleccionó por criterios diversos, tienen formación y experiencias diferentes. De esta manera, se podría entender cómo influyen en sus decisiones.

4.3 El proceso de recolección de información

La recolección de información se llevó a cabo de septiembre de 2018 a enero de 2019. El proceso estuvo organizado en tres fases. De acuerdo con las etapas de reflexión del profesor que señala Jackson (1968) y Pylypiw (1974, en Wittrock, 1990), llamamos *pre-activa*, *interactiva* y *post-activa* a dichas fases. En la primera fase (pre-activa), se realizó una entrevista para explorar sus ideas en torno a la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita.

¹³ Durante los meses de septiembre a noviembre, los grupos estaban organizados por ciclos. Sin embargo, los LEC que atendían el segundo y tercer ciclo, se intercambiaban los grupos cada dos semanas. Esta dinámica de trabajo fue indicada por el Capacitador Tutor de la oficina regional, pues era la nueva forma de trabajo, según comentaron. No obstante, en la tercera semana de noviembre, el CT asistió a la escuela y reorganizó los grupos: cada LEC, en su aula, debía tener alumnos de cada grado; es decir, de primero a sexto.

La segunda fase (interactiva) consistió en una serie de observaciones de las clases: el acto de enseñar. La tercera fase (post-activa) es el periodo posterior a un episodio del acto de enseñanza. En esta fase, se entrevistó a los profesores para conocer por qué realizaron las prácticas observadas en el aula.

4.3.1 Fase pre-activa: Entrevista inicial

En la primera semana de visita a las escuelas (primera semana de septiembre para la escuela general y primera semana de octubre para la escuela comunitaria), se llevó a cabo una entrevista a cada profesor. Esta es entendida como una “técnica en la que una persona solicita información a otra [...] para obtener datos” (Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 167). De acuerdo con Ander-Egg (2003), se siguió el tipo de *entrevista semiestructurada* o *entrevista basada en un guion*. Esto es porque se elaboró un guion que sirvió como punto de referencia (ver Anexo 1). Así, la entrevista se desarrolló con cierta libertad y flexibilidad, según lo que el profesor contestaba.

Esta primera entrevista se realizó con la finalidad de indagar lo que sabe el profesor acerca del aprendizaje y la enseñanza inicial de la lengua escrita. Se centró la atención en estas dos categorías porque interesa observar las prácticas que realiza el maestro en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La entrevista se realizó de manera verbal con los profesores y fue grabada en audio. Se llevó el guion impreso en una hoja como apoyo para tener presentes los puntos a tratar. Las preguntas se plantearon en diferente orden, de acuerdo con el diálogo que se estableció con cada maestro. Se desarrollaron por las tardes (después de las 16:00 horas) en el aula de cada uno. Esto dependía de la disponibilidad de ellos.

La duración de las entrevistas con cada profesor fue variable. Con el docente, fue una sesión de 1:30 horas (sin tomar en cuenta la media hora de saludo y la media hora de despedida). En el caso de la escuela comunitaria, se organizó en dos sesiones de una hora. Esto se debió a que, al principio, los LEC (Líder para la Educación Comunitaria) mencionaron

que los tres atenderían el grupo de primer ciclo de manera rotativa. Como no se sabía con exactitud quién de los tres trabajaría con el grupo de primer ciclo, se decidió entrevistarlos de manera grupal y no individual. Esto último, fue con la intención de que no comentaran entre ellos las preguntas que se les plantearían y se corriera el riesgo de que prepararan sus respuestas o se documentaran para ellas. Así, se hacía una pregunta y cada uno expresaba sus respuestas, sin un orden establecido, de acuerdo con lo que ellos consideraban o sabían acerca de lo preguntado.

4.3.2 Fase interactiva: Observaciones de clases

Rodríguez, Gil y García (1999) señalan que la observación es una estrategia de recogida de datos muy apropiada para ser utilizada en la escuela porque se puede “obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento tal y como éste se produce” (p. 149). Es multifacética y ayuda a representar la realidad (Wittrock, 1989). Esto es porque no se centra la atención sólo en un aspecto, sino que se toma en cuenta el contexto de la realidad que se intenta comprender.

Simons (2011) menciona que existen cinco razones principales para realizar observaciones en una investigación:

1. Se puede componer una imagen completa del escenario, hacernos una idea del escenario que no se puede conseguir con sólo hablar con las personas.
2. La documentación de lo observado es base para un posterior análisis e interpretación.
3. Se pueden descubrir las normas y los valores que forman parte de la cultura y subcultura de una institución.
4. La observación ofrece otra forma de captar la experiencia.
5. Las observaciones ofrecen un análisis cruzado de los datos obtenidos en las entrevistas.

De acuerdo con Simons (2011), las observaciones de clases fueron con la finalidad de tener un panorama de lo que hace el maestro en clase, que sirva para poder analizar e interpretar sus acciones en el aula, identificar lo que hace con más frecuencia. Principalmente se atiende a las razones 3) y 5), porque se toman como insumos para cuestionar al profesor sobre las acciones llevadas a cabo en clase.

Para la observación, se desarrolló el papel de *observador participante* (Álvarez-Gayou, 2003; Simons, 2011). Se cumplió la función de observador durante ciertos periodos para después realizar entrevistas al sujeto que se estudia. Con base en las aportaciones de Castedo, Siro y Molinari (1999), Kaufman, Wuthenau, Marguery, Zaidenband y Maidana (2007), Nemirovsky (2004) y Ferreiro (2012), se trató de dirigir la observación de las clases a los siguientes puntos:

- a) Organización de los alumnos para las actividades.
- b) Tipo de actividades que propone el maestro.
- c) Organización de la clase: secuencia de actividades.
- d) Interacciones docente-alumno.

La observación consistió en permanecer dentro del aula y registrar las actividades que realizaron los profesores en clase relacionadas con la alfabetización. La intención inicial era hacer el registro de las clases en video, pero en ninguna de las dos escuelas fue permitido, principalmente por la opinión de los padres a que graben y difundan imágenes de sus hijos. Por este motivo, la mayoría de las clases observadas se grabaron en audio y el tesista tomó notas de campo. Por la tarde del mismo día de la observación, se hacía una reconstrucción por escrito de lo observado en el aula. Se retomaban las notas aisladas registradas en la jornada escolar, se escuchaba el audio de la clase y se procedía a describir las actividades desarrolladas. Esto era para tener información de manera inmediata de las actividades que realizan los maestros. Así, se pudieran realizar las entrevistas a los profesores lo más pronto posible y dentro del periodo autorizado para visitar las escuelas (hasta diciembre de 2018).

El periodo de observaciones de clases fue variable con cada profesor, de acuerdo con las autoridades educativas de cada sistema. En la escuela estatal se inició en septiembre y en la comunitaria en octubre de 2018. En ambas se concluyó en la última semana de noviembre del mismo año. Durante este periodo, se visitaron las escuelas de manera alternada: una semana en la escuela estatal y otra en la escuela comunitaria. Por una parte, se cubrió el primer bloque de trabajo (trimestre) que señala el plan de estudio de educación primaria 2017 (SEP, 2017). Por otra, la más relevante, se trató de observar el trabajo inicial de alfabetización que realizan los profesores con los alumnos en la escuela.

Del periodo de observaciones en ambas escuelas, hubo algunas semanas en las que se visitaron, pero no se registró ninguna clase. Esto se debe a que los profesores realizaron actividades relacionadas con festivales, ensayos, actividades artísticas, deportivas, reuniones con padres de familia (en el caso del docente), etc. En otros casos hubo algunas suspensiones de clases por mal tiempo o porque los maestros tuvieron alguna reunión con sus autoridades locales. Por ello, en algunas semanas, las observaciones registradas sólo fueron de uno, dos o tres días, y no la semana completa, como se previó al principio. De esta manera, la cantidad total de observaciones realizadas es la que se muestra en la tabla 4.

Tabla 4. *Distribución de observaciones de clases.*

Número de observación	Docente		LEC	
	Fecha	Duración	Fecha	Duración
1	10/sept/2018	2:30	01/oct/2018	5:30
2	11/sept/2018	2:30	03/oct/2018	5:00
3	12/sept/2018	1:30	04/oct/2018	5:00
4	24/sept/2018	2:00	15/oct/2018	5:00
5	10/oct/2018	1:30	17/oct/2018	5:00
6	11/oct/2018	1:30	18/oct/2018	5:00
7	22/oct/2018	1:30	19/oct/2018	4:00

8	24/oct/2018	1:00	12/nov/2018	2:30
9	07/nov/2018	1:30	14/nov/2018	2:30
10	08/nov/2018	2:00	15/nov/2018	2:30
11	09/nov/2018	2:00	26/nov/2018	2:30
12	22/nov/2018	1:30	28/nov/2018	2:30
13	23/nov/2018	2:00	29/nov/2018	2:30
14	-----	-----	30/nov/2018	2:30

Notas: Elaboración propia. La duración es el tiempo aproximado en horas-minutos.

La duración de las observaciones con cada profesor fue variable, como se observa en la tabla anterior. Con el docente, sólo se podía estar presente en el aula de 8:00 a 10:30 horas; es decir, durante la primera parte de la jornada escolar. Aunque el docente mencionó que este horario era para las actividades específicas de alfabetización para los de primer grado, también realizó otras relacionadas con las demás asignaturas o comisiones de la escuela. Por ello, sólo se hizo registro cuando se llevaban a cabo actividades de alfabetización.

En el caso de la LEC, se permaneció en el aula de 9:00 a 15:00 horas (es el horario de trabajo que tenían en esta escuela). Esto se debe a que la Delegación Estatal mencionó que no había un horario fijo para tratar los campos formativos en clase. Por este motivo, se optó por permanecer toda la jornada escolar. Sin embargo, después de dos semanas de visitas, fue posible identificar que la LEC llevaba a cabo las actividades específicas de alfabetización en un horario de 9:00 a 12:00 horas. Por ello, se decidió centrar la atención y registrar esta parte de la jornada escolar.

4.3.3 Fase post-activa: Entrevista de explicitación

Después de dos a tres semanas de observaciones en las escuelas y con apoyo de las notas de campo, se procedió a identificar las prácticas que los profesores llevaban a cabo con más frecuencia. Es decir, fue posible darse cuenta que había actividades que se realizaban a diario

o en la mayoría de las clases. A partir de ello, se realizó una serie de entrevistas a cada maestro para que explicara las actividades que había realizado en clase. De acuerdo con Martínez (1997), se trató de una *entrevista de explicitación*. Esto es porque se buscó que el docente explicitara una experiencia pasada.

Para las entrevistas, se elaboró un guion (ver Anexo 2) con ciertas preguntas que permitieran al profesor explicar sus prácticas realizadas. Dichas preguntas se construyeron con base en los aportes de Monroy, Contreras y Desatnik (2009) y Wittrock (1990), así como de los comentarios de los profesores en los diferentes seminarios en los que participó el tesista a lo largo del programa de posgrado. Sin embargo, debido a que la LEC y el docente no explicaban sus acciones o respondían de manera sintética, como “para que aprendan a leer”, “para que conozcan las letras”, las preguntas se realizaron principalmente en torno a las razones y finalidades de las acciones observadas: qué habían realizado, por qué, para qué. Como señala Laclau (1993), las decisiones se basan en razones, tienen motivos racionales, encaminadas a un objetivo final. Por lo tanto, la entrevista se orientó a explorar el *por qué* y el *para qué* del quehacer docente (Lerner, Stella y Torres, 2009). De esta manera, el guion sirvió de apoyo, pero no se tomaron las preguntas de manera estricta.

Con la finalidad de recuperar las prácticas observadas y como no se tuvo el apoyo de la grabación en video para mostrarle al profesor lo que había realizado, la entrevista se apoyó de la técnica de *estimulación del recuerdo* (Monroy, Contreras y Desatnik, 2009; Wittrock, 1990) o *Memoria de experiencia y objetivaciones* (Edelstein, 2011) del docente. De acuerdo con Edelstein (2011), se trata de volver sobre esos recuerdos de las acciones realizadas para resituarlos y resignificarlos. Por ello, se le preguntaba al profesor sobre las prácticas observadas. Se buscaba que recordara alguna actividad concreta. Por ejemplo: “¿te acuerdas cuando realizaron la actividad X?”, “cuando estabas escribiendo los enunciados con los dibujos de la manzana, la casa...”. Una vez que mencionaba que sí recordaba el episodio de la clase,

se le pedía que contara en qué consistió y se le preguntaba por qué y para qué las había realizado.

De acuerdo con la disposición de tiempo de los profesores, las entrevistas se llevaron a cabo de octubre de 2018 a enero de 2019. Aunque la autorización de visitar ambas escuelas sólo era hasta diciembre de 2018, por razones personales del tesista, algunas entrevistas se realizaron en las primeras semanas de enero de 2019. De esta manera, se podría evitar algún conflicto con las autoridades locales.

Si bien, los maestros habían mencionado en un principio que tenían la disposición de apoyar, en muchas ocasiones, por las tardes, se encontraban con actividades administrativas pendientes, reuniones con padres de familia (en el caso de la LEC), asuntos familiares, personales o cuestiones de salud de ellos (la región es de clima frío y por las tardes las temperaturas son muy bajas), la presencia del Capacitador Tutor de CONAFE (quien señaló que, durante las visitas de él, los LEC estarían ocupados por las tardes porque llevaba actividades de capacitación para ellos), entre otras. De esta manera, se realizaron cinco entrevistas a cada uno, como se observa en la tabla 5.

Tabla 5. *Entrevistas realizadas a los profesores.*

No. entrevista	Docente	LEC
1	11/octubre/2018	17/octubre/2018
2	22/octubre/2018	18/octubre/2018
3	08/noviembre/2018	28/noviembre/2018
4	05/diciembre/2018	10/enero/2019
5	09/enero/2019	16/enero/2019

Notas: Elaboración propia.

Las entrevistas se realizaron de manera verbal, por la tarde (después de las 16:00 horas) en el aula de cada profesor. Todas fueron grabadas en audio. Se trató de que no

excedieran más de una hora. Esto fue con la intención de no cansar a los profesores y no interferir en sus actividades personales de la tarde.

4.4 Construcción de datos

De acuerdo con Lankshear y Knobel (2004), Rodríguez, Gil y García (1999) y Schettini y Cortazzo (2015), los datos no están dados, sino que se construyen. Estos se elaboran de la realidad, de lo dado (en sentido etimológico). Consiste en el manejo y reconstrucción de la información que dieron los sujetos. Este es un proceso amplio y complejo que involucra una serie de tareas desde que se obtiene la información hasta que se categoriza, se interpreta y se organiza para presentarla al público. Por ello, en este apartado, se describe cuál es el camino que se siguió para realizar la sistematización de la información recolectada en el trabajo de campo y el proceso de análisis que se llevó a cabo.

4.4.1 Sistematización de la información

Con base en el trabajo de campo, se pudo obtener las descripciones de las clases observadas y las entrevistas a los profesores grabadas en audio. De esta manera, el corpus de información se compone de 27 clases observadas y diez entrevistas, como se observa en la tabla 6.

Tabla 6. *Corpus de información recolectada.*

Tipo de información	Docente	LEC	Total
Observaciones de clases	13	14	27
Entrevistas	5	5	10

Notas: Elaboración propia.

Con base en la tabla anterior, del total de observaciones registradas, 13 son del docente y 14 de la LEC (Líder para la Educación Comunitaria). En total, son 27 clases

observadas con sus respectivas descripciones. Para identificar estas últimas, se les asignó el código <OBS_DOC_1> y <OBS_CNF_1>, donde el primero se refiere a las observaciones del docente (<OBS_DOC>) y el segundo a las de la LEC (<OBS_CNF>). El número en cada código es el número de observación. Por ello, pueden ser <OBS_DOC_1>, <OBS_DOC_2>, <OBS_DOC_3>... o <OBS_CNF_1>, <OBS_CNF_2>, <OBS_CNF_3> y así sucesivamente.

También, se obtuvo el registro en audio de diez entrevistas en total: cinco a cada profesor. Como el objetivo fue analizar las decisiones de los profesores, fue importante centrar la atención en las explicaciones que brindaron el docente y la LEC. Por ello, se procedió a transcribir todas las entrevistas, con base en la simbología que se presenta en la tabla 7.

Tabla 7. *Simbología de transcripción de entrevistas.*

Símbolo	Descripción	Ejemplo
,	Pausa corta	<ul style="list-style-type: none"> De esa manera, [] pues, [] recuerden, [] todo su conocimiento y después...
...	Pausa larga	<ul style="list-style-type: none"> Y [] que [] o sea, que sea [] que no sea tan aburrido ni repetitivo para ellos...
xxx-	Palabra o frase incompleta	<ul style="list-style-type: none"> Volver [a-], poder hacer la siguiente... Bueno, en la [moti-], con la motivación...
(xxx)	Aclaraciones de lo ocurrido	<ul style="list-style-type: none"> Aprendiéndose el orden [(tose)] y la forma [(Se queda pensativo. Pasan algunos segundos)] este...
/xxx/	Transcripción fonética	<ul style="list-style-type: none"> Diferenciar la [jé/ (G) y [jóta/ (J), y así [sé/ (C) y [ése/ (S), y así. La [bé/ (b) y [dé/ (d) como son pequeños, me [kopéan/
"xxx"	Repetición literal de alguien	<ul style="list-style-type: none"> Pues, digo, ["¿quién quiere pasar?"] Dicen, ["a ver ¿tú cómo hiciste esta letra?"]

Notas: Elaboración propia. Se resalta en recuadros el ejemplo de uso de los símbolos de transcripción.

Para identificar los fragmentos de las transcripciones, se asignó el código <DOC/E_I> y <CNF/E_I>. Este código se refiere a la entrevista del docente (<DOC/E>) o de la LEC (<CNF/E>). El número corresponde al número de entrevista. Por ello, pueden ser: <DOC/E_I>, <DOC/E_II>, <DOC/E_III>... o <CNF/E_I>, <CNF/E_II>, <CNF/E_III>, y así sucesivamente.

Con base en Izcara (2014), se transcribió “todo el contenido conversacional con las palabras expresadas por el entrevistado, pausas y errores gramaticales contenidos en el discurso” (p. 155). De acuerdo con el autor, esto es para no perder el contexto en el que se enmarca el texto transcrito. De esta manera, no se corre el riesgo de excluir información relevante, que al principio no parecía serlo y no se dificulte la interpretación del significado del discurso de los entrevistados.

4.4.2 El procedimiento de análisis

Con base en los registros de clase y las transcripciones de las entrevistas a los profesores, se mencionan las actividades que se llevaron a cabo para analizar la información conformada.

1. Se hizo lectura y relectura de las descripciones de clase. Esto fue para identificar la estructura de esas clases observadas, es decir, su *configuración didáctica*.

De acuerdo con Litwin (1997), la configuración de una clase es la manera particular que despliega el docente para favorecer el aprendizaje. Esta se expresa como la propuesta del maestro, es la forma en que desarrolla y organiza la clase. Por lo tanto, se buscaron los episodios que las constituían. De esta manera, se logró encontrar que había prácticas que el profesor realizaba con más frecuencia que otras.

2. Se hizo un concentrado general de la configuración de las clases observadas. Es decir, se identificaron las actividades y la secuencia en que se realizaron. Esto se logró con apoyo del programa *Excel*, de la paquetería básica de *MS Office*.

El ejemplo de la tabla 8 presenta las actividades desarrolladas de tres clases observadas en la escuela comunitaria. Estas corresponden sólo a la primera parte de la

jornada escolar; es decir, de la hora de entrada al receso. Cada columna es una clase observada. Las filas son los episodios que han configurado las clases. Esto se realizó por dos razones. Por una parte, es para tener un panorama de cómo el profesor organiza y desarrolla sus clases en el aula. Por otra parte, la más importante, es para localizar con más facilidad algún episodio que el maestro explicita en las entrevistas.

Tabla 8. *Ejemplo de configuración de las clases.*

	A	B	C
1	<Clase_1>	<Clase_2>	<Clase_3>
	<Escribir la fecha> Los niños dictan a la LEC para que ella escriba la fecha en el pizarrón.	<Escribir la fecha> La LEC comienza a escribir la fecha. Después, invita a un niño y una niña a pasar al pizarrón.	<Escribir la fecha> Los niños le dictan a la LEC y después pide a una niña que pase al pizarrón.
2	<Copiar la fecha> Los alumnos copian la fecha en su libreta.	<Saludo> Se trata de un juego con todos los alumnos de la escuela.	<Saludo> Realizan el juego "no me atrapas".
3	<Lotería de letras> Se juega a la lotería con letras (mayúsculas y minúsculas).	<Pase de lista> Los alumnos copian la fecha y escriben su nombre en un corazón de papel.	<Pase de lista> Los niños copian la fecha y su nombre en un círculo verde. Forman un gusano en la pared.
4	<Acróstico> Escriben nombres de animales que inicien con cada letra del nombre del alumno.	<Las frutas> En la silueta de frutas, recortan y pegan palabras que inicien con una misma grafía.	<Nombres propios> En tres tarjetas, los niños escriben su nombre, el de un compañero y el de un maestro.
5			

<p><Copiar acróstico> Los alumnos copian el acróstico del pizarrón y hacen el dibujo de cada animal.</p> <p>6</p>	<p><Nombres cortos-largos> En dos siluetas de las manos, los niños escriben los nombres de sus compañeros, en uno los cortos y en otro los largos.</p>	<p><Copiar palabras> Los alumnos copian nombres que empiecen igual que el de cada tarjeta</p>
<p>7</p>	<p><Pintar y pegar> Los alumnos pintan y pegan las siluetas en la libreta.</p>	

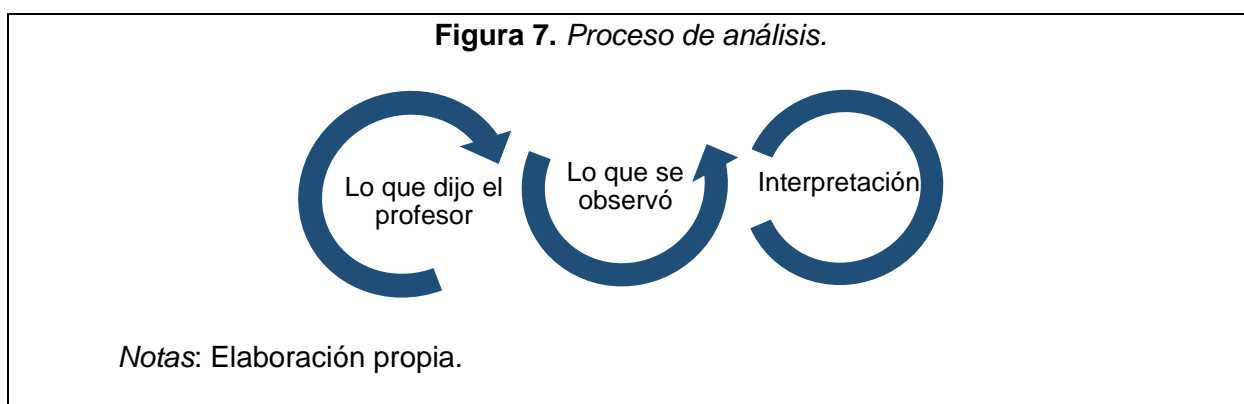
Notas: Elaboración propia, tomado del concentrado realizado en *Excel*.

3. Se hizo lectura y selección de fragmentos de las entrevistas. Con apoyo del programa *Atlas.ti*, se revisó cada una de las transcripciones. Conforme se leía, se marcaban aquellos fragmentos que se consideraron interesantes (Bertely, 2000), en los cuales el profesor describía alguna actividad realizada o explicaba por qué lo realizó.

Dentro del diálogo con los maestros, hubo varios momentos en que describían sus actividades en el aula y, en otras, daban algunas explicaciones sobre lo que habían realizado. No se trató de ayudarlos a construir sus argumentos o conceptos con mayor complejidad, sino que ellos expresaran o explicaran lo que habían hecho. Por ello, se seleccionó tanto lo que el profesor describía como donde explicaba. Se identifica que no siempre hubo una explicación amplia o como se esperaba, ya que a veces daban respuestas cortas como “para que aprendan”, “para que conozcan las letras”, “porque no las conocen”, entre otras, las cuales aportaban poco para entender sus decisiones.

Por lo anterior, se dio lectura a todos los fragmentos y se seleccionaron aquellos en donde el profesor señalaba una acción realizada, daba entrada a una explicación o aclaración. Por ejemplo (se marca en recuadros):

- Entonces, digamos, que **ellos van construyendo** su propio conocimiento y ellos me dan la idea y yo se las escribo [Ah, ajá] Y ya es como comenzamos a identificarlas...
 - Entonces, el hecho de ponerles el dibujo **es para** que los niños lo vayan hilando...
 - pues **yo tengo que** buscarles la coherencia...
 - O sea, sí te dan varias opciones, **pero intento tomar** la más coherente... **porque** algunas sí son incoherentes...
 - **Pues primero, fue, me enfoqué más en** saber si conocían las vocales...
4. Con los fragmentos seleccionados de las entrevistas, se ha confrontado con las observaciones de clases. De tal manera que se busca relacionar lo que el profesor dijo (por qué lo hizo) con lo que se observó en clase (ver figura 7).



De acuerdo con Bertely (2000), la información se ha procesado en una tabla de cuatro columnas (ver tabla 9). La primera columna presenta el fragmento seleccionado de la entrevista, así como su código: número de entrevista y página. En la segunda columna, se anota la actividad que se realiza. En la tercera, se construyen las categorías, según las finalidades o motivos que sustentan las decisiones por las que el profesor realizó dicha

práctica. Estas categorías surgieron de lo que el maestro mencionó en la entrevista. En la última, se hace una interpretación del fragmento presentado.

Tabla 9. *Ejemplo de procesamiento de información.*

Fragmento de entrevista	Actividad observada	Categorías	Interpretación
La finalidad del dibujo es que los niños identifiquen, este... el trabajo que se hizo [Umjú] y que algunos terminan más rápido, entonces los que terminan más rápido, necesito ponerles alguna actividad, para que no me distraigan a los otros <DOC/E_II/07>	La LEC solicita que dibujen y pinten en su cuaderno.	Identificar el trabajo Mantenerlos ocupados Evitar desorden	El dibujo se propone con una finalidad que va más allá del desarrollo artístico o creativo del alumno. Por un lado, es para que los niños representen de una forma la actividad realizada. Así puedan ubicar con más facilidad lo que hicieron. Por otra, la decisión más importante es porque se genera desorden en el aula cuando los niños han concluido la actividad. Por ello, al dibujar y pintar, los alumnos se mantienen ocupados y, así, se evita el desorden y ruido excesivo.

Notas: Elaboración propia.

A partir de lo anterior, se ha interpretado lo que los profesores mencionaron en las entrevistas acerca de las prácticas que han realizado en el aula. Con base en la información que la LEC y el docente proporcionaron, se buscó relacionar lo que dijeron en las entrevistas con lo que se observó en las clases. De esta manera, se generaron algunas categorías sobre las finalidades que los maestros atribuyen a las prácticas realizadas en el aula. Después, se

podieron agrupar por temas. Así, surgió una lista de temáticas por cada profesor, según lo que mencionaron en las entrevistas. Al tener la lista de temas de la LEC y del docente, se trató de encontrar similitudes y diferencias de ambos, temas de mayor relevancia que logran explicar por qué realizaron esas acciones observadas.

De acuerdo con Dietz (2017), se hizo un análisis de dos niveles. El primero, *vertical* o *intratextual*, fue cuando se construyeron las categorías por cada profesor. El segundo, *horizontal* o *intertextual*, se presentó al relacionar la información de los dos. De esta manera, al relacionar los temas abordados en las entrevistas de los profesores, se pudo organizar en dos dimensiones (ver tabla 10). Una se orienta a las decisiones acerca de la enseñanza de la lengua escrita y otra sobre la organización de la enseñanza. Estos dos grupos no estaban definidos en un principio. Se identificaron en el discurso de los maestros y fue una manera de organizar la información recolectada de ambos.

Tabla 10. *Categorización de la información analizada.*

Dimensión	Categoría	Subcategoría
Decisiones sobre la enseñanza de la lengua escrita.	1. De lo simple a lo complejo: el proceso de enseñanza.	
	2. Antes de iniciar: el diagnóstico.	a) Ubicar al alumno en el nivel conceptual de la lengua escrita.
		b) Identificar las letras que conocen.
	3. Enseñar el código de escritura.	a) Conocer el alfabeto como condición previa.
		b) Primero hay que enseñar las letras.
		c) Enseñar los fonemas.
		d) Escribir palabras y enunciados.
	4. Desarrollar habilidades para la escritura.	a) Trazar, escuchar y observar: habilidades como condición previa.
		b) Enseñar a tomar el lápiz.
		c) Enseñar la forma de las letras.
		d) Tamaño y alineación de las letras.
		e) Legibilidad y velocidad al escribir.

	5. Funciones del lenguaje escrito.	a) Reconocer su nombre y el de sus compañeros. b) Escribir para los demás. c) Escribir con una función social-comunicativa.
	6. El contexto de la escritura.	a) Escribir sobre el contexto inmediato. b) El dibujo como apoyo en la escritura. c) Tomar la idea más coherente al escribir enunciados.
	7. Intervenciones del docente en clase.	a) Regular la escritura de los alumnos. b) Dar pistas para escribir palabras conocidas.
	8. Evaluación del aprendizaje.	a) Evaluar para saber si se pasa a otro tema. b) Estrategias para evaluar.
Decisiones sobre la organización de la enseñanza.	1. Atender el desarrollo y necesidades de los alumnos.	a) Tomar en cuenta el desarrollo del alumno. b) Atender los estilos de aprendizaje. c) Atender las necesidades de aprendizaje. d) Tomar en cuenta el interés del alumno.
	2. Materiales para la enseñanza de la lengua escrita.	a) El libro de texto vs libros y guías de apoyo. b) Utilizar materiales llamativos para los alumnos. c) Que tengan relación con varios temas.
	3. Organización del tiempo para la enseñanza.	a) Organizar la enseñanza con base en el proceso de aprendizaje. b) La lengua escrita en la jornada escolar.
	4. Decisiones orientadas a la atención del grupo multigrado.	a) El tema común y la transversalidad en la enseñanza. b) Favorecer el trabajo por pares. c) Distribución de los alumnos. d) Centrar la atención en un grado.

Notas: Elaboración propia con base en los análisis de la información recolectada.

La primera dimensión “Decisiones sobre la enseñanza de la lengua escrita” agrupa las categorías relacionadas con las decisiones que tomaron los dos profesores para enseñar la lengua escrita en los primeros grados de la educación primaria. Esta dimensión es la que se esperaba construir, principalmente. Esto es porque la atención se centraba en lo que deciden

los maestros para apoyar a sus alumnos en la construcción del principio alfabético. Por ello, se orientó la observación de las clases a la organización de los niños, el tipo y la secuencia de actividades que realizan y la interacción docente-alumno.

Con base en lo anterior, se construyeron ocho categorías para la primera dimensión. Para presentarlas, se hizo una analogía con la configuración tradicional de una clase (Litwin, 1997): inicio, desarrollo y cierre. Por ello, en primer lugar, se retoman las decisiones de los maestros acerca del proceso que siguen para la alfabetización inicial y las razones que los llevan a ello. También, se señala lo que deciden antes de comenzar con el proceso de alfabetización, principalmente, la realización de un diagnóstico para (a) ubicar al alumno en el nivel conceptual de la lengua escrita y/o para (b) identificar las letras que conocen. Esto es para que los profesores tengan un referente que les permita guiar la enseñanza en el aula y proponer actividades acordes con las necesidades de los niños.

La tercera categoría se relaciona con la enseñanza del código de escritura. Es posible reconocer que los profesores atribuyen ciertos significados a estas prácticas. Se identifica que buscan que los alumnos conozcan el alfabeto. Por ello, primero enseñan las letras, bajo ciertos criterios y orden, así como los fonemas y la escritura de palabras y enunciados. La cuarta categoría se refiere a las decisiones que toman los maestros para que los niños desarrollen algunas habilidades para la escritura, como enseñar a tomar el lápiz, la forma de las letras, el tamaño y alineación de las mismas, la legibilidad y velocidad al escribir.

La categoría cinco es acerca de las funciones del lenguaje escrito. Los profesores deciden que los alumnos reconozcan su nombre y el de sus compañeros, escriban para los demás y con una función social-comunicativa. En la siguiente categoría, se mencionan las decisiones que llevan a los maestros a abordar el contexto de la escritura. Esto es porque deciden que se escriba sobre el contexto inmediato, utilizan el dibujo como apoyo en la escritura y toman las ideas más coherentes al escribir enunciados en el pizarrón.

Después, se abordan algunas decisiones sobre las intervenciones de los profesores en clase. Ellos indicaron que deciden regular la escritura de sus alumnos por diversas razones, así como dan pistas para escribir palabras conocidas. Por último, se mencionan ciertas decisiones sobre la evaluación. Esta categoría surgió de los comentarios de los maestros, pues dijeron que evalúan la adquisición de la escritura en los niños. Se identificó que la decisión principal es para saber si se pasa a otro tema del currículum o no. Además, se señalan algunas decisiones sobre las estrategias para evaluar a sus alumnos.

La segunda dimensión, “Decisiones sobre la organización de la enseñanza”, agrupa las decisiones que toman los profesores para organizar la enseñanza en el aula. Se identificó que existían categorías que poco se relacionaban con la primera dimensión. Sin embargo, se orientaban a la organización de las clases y del proceso de alfabetización inicial. De esta manera, se definieron cuatro categorías. La primera se refiere a la decisión de los maestros de atender al desarrollo y necesidades de los alumnos. En esta se menciona que los profesores toman en cuenta el desarrollo del alumno, principalmente el nivel conceptual de la lengua escrita, así como sus necesidades y estilos de aprendizaje y sus intereses.

La segunda categoría es acerca de las decisiones sobre los materiales para la enseñanza de la lengua escrita. Se menciona lo que deciden los maestros al ocupar el libro de texto oficial y/o los libros y guías de apoyo, el criterio de utilizar materiales llamativos para los niños y que tengan relación con varios temas del currículum de los grados que atienden. La siguiente categoría es sobre la organización del tiempo para la enseñanza. En esta se identificó que los profesores organizan la enseñanza con base en el proceso de adquisición del principio alfabético a lo largo del ciclo escolar y la organización del tiempo para las jornadas escolares en el aula.

La última categoría es acerca de las decisiones para atender el grupo multigrado. Como los maestros laboran en escuelas de este tipo de organización, se pudo identificar que deciden tomar en cuenta el tema común para sus clases y la transversalidad de la enseñanza. También

favorecen el trabajo por pares y existen criterios para distribuir de manera física a los alumnos en el aula. Así mismo, hay decisiones que permiten a los profesores centrar la atención en un solo grado de los dos o tres que atienden. Estas son características específicas de la escuela multigrado, pues la heterogeneidad del grupo hace que los maestros puedan tomar estas decisiones para llevar la enseñanza en el aula.

A partir de estas dos grandes dimensiones, sus categorías y subcategorías es que se organiza el análisis de la investigación. Por ello, en el siguiente capítulo, “Decisiones sobre la enseñanza de la lengua escrita”, se aborda la dimensión uno y en el capítulo VI, “Decisiones sobre la organización de la enseñanza”, se trata la segunda dimensión. De esta manera, se presentan las categorías que se construyeron a partir de la información recolectada y analizada del trabajo de campo de ambos profesores.

CAPÍTULO V

DECISIONES SOBRE LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA ESCRITA

No le puedo enseñar al niño a leer un enunciado, cuando todavía no conoce la “O” por lo redondo.

Docente

Este capítulo presenta el análisis de las decisiones que tomaron los profesores para la enseñanza de la lengua escrita en los primeros grados de la educación primaria. Con base en las entrevistas y las observaciones de clase, se identificaron las decisiones de sus prácticas en el aula. Por ello, se mencionan aquellas que brindan más información para poder comprender las prácticas docentes de ambos maestros.

En este capítulo, se centra la atención en las decisiones sobre la enseñanza de la lengua escrita. Se toma en cuenta que la alfabetización inicial es el proceso formal de enseñanza y aprendizaje del lenguaje escrito que se lleva a cabo en los primeros dos grados de la educación primaria (Spanarelli et al., 2007; Zalmero, 2010). De esta manera, se puede dar cuenta de que las decisiones que toman los profesores se orientan a un proceso de enseñanza que va *de lo simple a lo complejo*. Por ello, los maestros señalan que es necesario realizar algunas actividades para lograr su objetivo.

Las decisiones de los profesores se orientan principalmente a la enseñanza del código de escritura y a desarrollar ciertas habilidades. También, hay algunas que centran la atención en las funciones del lenguaje escrito y el contexto de la escritura. Por último, se mencionan algunas decisiones sobre ciertas intervenciones que se observaron en clase y sobre la evaluación del aprendizaje de los alumnos, como se describe en los siguientes ocho apartados de este capítulo.

5.1 De lo simple a lo complejo: el proceso de enseñanza

Spanarelli et al. (2007) y Zalmero (2010) conciben a la alfabetización inicial como un proceso en el que se ponen en juego diversas estrategias cognitivas y lingüísticas que buscan acercar al niño al lenguaje escrito. Al considerar que es un proceso, los maestros mencionan que la enseñanza ha de ser de lo simple a lo complejo; es decir, de lo fácil a lo difícil. De esta manera, los alumnos seguirían un camino que les facilite el aprendizaje, desde el punto de vista de los profesores.

(Se trata de) comenzar de lo... de lo fácil a lo complejo [Umjú] Y de utilizar en este caso, las palabras, las sílabas, palabras, ¡la letra!, perdón, con sílaba, y de la sílaba, pasar a la palabra, y de la palabra pasar al- (silencio) [¿Al enunciado?] Al enunciado y del enunciado terminando en un texto [...] con las letras que van conociendo.
<DOC/E_III/31>¹⁴

El docente señala que el proceso consiste en *ir de lo fácil a lo complejo*. De esta manera, enseña las letras o grafías, de forma individual, para que el niño las aprenda. A partir de ello, se utilizan las consonantes y vocales para construir sílabas. Así, se forman palabras y, posteriormente, los enunciados. Hay una construcción del aprendizaje de forma gradual. Para lograr este proceso, el docente se basa principalmente en el *método Minjares*, porque, según él, atiende a dicho proceso. Aunque comentó que toma en cuenta varios métodos (silábico, global, etc.), no quedó claro qué elementos retoma de cada uno.

De acuerdo con Sotomayor (2011), el Método Integral Minjares fue creado hacia el año 1929 por el Dr. Julio Minjares. Este método ofrece una estimulación visual-auditiva constante acerca del lenguaje escrito. Con ello, el alumno realiza juegos, actividades, ejercicios donde relaciona los patrones auditivos con los visuales. Principalmente, se consideran las competencias psicomotrices, así como los diferentes estilos de aprendizaje sensorial. Se

¹⁴ Se coloca en corchetes las intervenciones del entrevistador.

trabaja con un enfoque de práctica natural y positivo de juego y de socialización, en el que influyen la etapa de desarrollo, intereses, capacidades y habilidades. El proceso de enseñanza que se sigue es: (1) vocales, (2) letras p, m, t, d, l, n, s, (3) r, ñ, h, c, j, b, g, f, (4) sonidos especiales de c, q, g, diéresis, (5) letras ch, k, x, w, y, z, v, ll, (6) sílabas trabadas (tr, tl, pr, etc.). De esta manera, los alumnos aprenden la relación fonema-grafema y adquieren el principio alfabético de la escritura.

Trabajar con el método Minjares no es una decisión trivial para el docente. Él señala que conoció este método en una clase del diplomado que cursó hace unos años.

Cuando comencé el módulo de español, en el diplomado [Umjú] Nos pidieron varios métodos de escritura [Umjú] Entonces, está el método global, el método silábico, el método... grafonético de no sé qué, de no sé qué autor [Umjú] Y el método Minjares [Umjú] Entonces, a mi grupo le tocó exponer acerca del método Minjares [Ah] Y nos decía el... el contexto del método Minjares y me apareció este libro. <DOC/E_III/29>

El docente comenta que conoció este método porque le correspondió exponerlo en una clase del diplomado. Menciona que, en este programa de estudio, hay un módulo acerca de la enseñanza del español en la escuela primaria. Como parte de las actividades del mismo, le solicitaron hacer una exposición sobre los métodos de enseñanza para el aprendizaje de la escritura en los primeros grados. A cada equipo le asignaron un método diferente, por ejemplo: global, silábico, grafonético, entre otros. A su equipo de trabajo, le correspondió el método Minjares para dicha exposición.

Al explorar la información referente al método Minjares, le pareció muy viable para llevarlo a la práctica. Por ello, aunque escuchó la exposición de otros métodos en clase, decidió utilizar el que expuso porque, según él, atiende al proceso de aprendizaje de los alumnos: va de lo fácil a lo complejo. Comienza con las vocales, después consonantes, sílabas, palabras, etc. Además de que, se intuye, fue el que revisó con más detalle. Por lo tanto, la formación continua del docente ha tenido un papel importante en la elección de este método de

enseñanza. También, menciona que toma en cuenta el *método veintiuno*. Este consiste en que los alumnos repitan 21 veces las sílabas para que las aprendan. Es decir, se trata de repetir lo que se les ha enseñado.

En el caso de la LEC, aunque ella también concibe que la enseñanza ha de ser de lo simple a lo complejo, de lo fácil a lo difícil, de igual manera comenta que las actividades que propone son parte de las sugerencias que le da el Capacitador Tutor (CT):

Entonces, ese fue uno, de las sugerencias... eh, era que la mayoría de las demás, que lleve orden, por ejemplo, si ahorita empecé con las... con las vocales, que después pase con las primeras letras del abecedario, o que no le meta todas juntas, o las, ahora sí que, las que más se les complican y así. <CNF/E_V/21>

El proceso que sigue también está determinado por las sugerencias que le da el CT. Dentro de las visitas que él hizo a su aula, le sugirió que llevara un orden. Como ella señala, si comenzó con las vocales, después que pase a las consonantes. Se entiende que el orden es con base en el alfabeto. La decisión no queda clara, porque no se entrevistó al CT, pero puede intuirse que él considera que es un proceso lineal y de control. Esto es, el orden del alfabeto marcaría la progresión de los avances en los alumnos.

Los profesores señalan que la enseñanza es un proceso que ha de ir de lo simple a lo complejo. Para ellos, lo simple son las grafías y lo complejo es la escritura de enunciados. De acuerdo con Braslavsky (1962), estos maestros siguen un proceso sintético que parte de los signos simples, letras o grafemas. La finalidad de los profesores es facilitar el aprendizaje en los alumnos. Por ello, consideran que lo más fácil es aprender las grafías de forma aislada y después relacionarlas para producir sílabas y enunciados.

Aunque la SEP (2017) y CONAFE (2016b) no señalan que la enseñanza sea de lo fácil a lo complejo ni proponen un método de enseñanza, los profesores deciden llevarlo así. Ambos maestros toman en cuenta sus concepciones sobre el aprendizaje. Conciben que éste sigue un proceso lineal-acumulativo. Por ello, la enseñanza ha de ser similar. Además, la formación

continúa ayudando al docente a decidir por un método de enseñanza, ya que se relaciona con sus concepciones. En el caso de la LEC, la figura de autoridad educativa del CT es la que orienta a tomar ciertas decisiones sobre las actividades que realiza en el aula. Por lo tanto, el proceso de enseñanza lo deciden los profesores con base en sus concepciones, la formación continua y las indicaciones de sus autoridades educativas inmediatas.

5.2 Antes de iniciar: el diagnóstico

La Líder para la Educación Comunitaria (LEC) señala que antes de iniciar de manera formal con el proceso de enseñanza del principio alfabético es importante que se realice un diagnóstico. Aunque no se le preguntó de manera directa, en varias ocasiones mencionó la importancia de hacer esta exploración. De acuerdo con la LEC, se identifica que lo hace por dos motivos. El primero se realiza al inicio del ciclo escolar y es para ubicar al alumno en la etapa evolutiva de adquisición de la lengua escrita. El segundo es para identificar qué grafías reconoce el niño al inicio de las diferentes estrategias que se llevan a cabo. De esta manera, ella pueda orientar la enseñanza, según lo que los alumnos no conocen o requieren conocer.

5.2.1 Ubicar al alumno en el nivel conceptual de la lengua escrita

El manual de *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Educación Básica Comunitaria* (CONAFE, 2018) señala que una de las primeras actividades de la LEC es que logre “identificar la etapa de adquisición o apropiación de la escritura en la que se encuentra el estudiante” (p. 11). Para ello, la LEC realiza un diagnóstico de manera individual.

Nosotros pedimos al niño que nos escriba... como él pueda [Umjú] Entonces, te va hacer puras A, o pura... la primera letra de su nombre te la va a hacer en toda la, en toda la hoja, porque es la letra que él conoce... está escribiendo, no de manera convencional, pero sí está escribiendo. <CNF/E_/18-19>

La tarea consiste principalmente en pedir al niño que escriba algo como él pueda. La LEC señala que el alumno no lo hará de forma convencional. No obstante, se considera como escritura. Puede ser que lo haga con una sola grafía o con la inicial de su nombre. Para ella, las grafías que utiliza el alumno al escribir son las que él conoce, si no las utiliza es porque no las conoce. De esta manera, al tener la escritura del niño, ella revisa sus características y lo ubica en una de las etapas que se mencionan en el manual de lectura y escritura.

Hay un documento, donde vienen las etapas, entonces... pues, vamos viendo los indicadores y ya vamos ubicando más o menos conforme, como, pues el niño, plantea el desarrollo de sus actividades. <CNF/E_IV/13>

Ubicar al niño en una etapa de adquisición de la escritura es por dos razones. Por un lado, se cumple con la tarea señalada en el manual y se hace el reporte del diagnóstico a la oficina regional. Se ofrece una estadística de cuántos niños están en cada etapa. Es decir, se responde a una cuestión normativa. Por otro lado, el manual (CONAFE, 2018) también señala qué actividades han de realizar los LEC con los alumnos, de acuerdo con la etapa en la que están (ver inciso b, apartado 2.1.3 de esta tesis). Su finalidad es apoyar al LEC para que proponga actividades a los alumnos, según sus necesidades de aprendizaje.

De acuerdo con Ferreiro y Teberosky (1979), pedir que el niño escriba de manera espontánea permite conocer las formas que utiliza para aproximarse al lenguaje escrito, las conceptualizaciones que ha construido en torno al sistema de escritura. Así, se puede conocer el desarrollo evolutivo que sigue el niño y comprender sus producciones escritas. No obstante, para la LEC es un parámetro que permite ubicar al alumno en una etapa de desarrollo y orientar las actividades a cada uno de ellos. En cierta manera, es similar a la propuesta de Gómez-Palacio (1982), en la que se proponían las actividades, de acuerdo con la etapa evolutiva del niño. En el caso del docente, la SEP presentaba y describía las etapas de adquisición de la lengua escrita en el programa 2011 (SEP, 2011). Esto sólo era como información para que el profesor la considerara en el establecimiento y realización del trabajo educativo.

5.2.2 Identificar las letras que conocen

De acuerdo con la LEC, la primera etapa de cada estrategia es *la exploración*. Esta se lleva a cabo en la primera clase de la semana. Consiste en explorar los conocimientos previos. Aunque la LEC no cuenta con información clara sobre ello, la estrategia la ha de diseñar según lo que ella considere. Esto es porque no hay ningún documento que la guíe. El CT sólo les ha dicho que la estrategia tiene ciertas etapas que deben cubrirse con actividades. De esta manera, la secuencia de la estrategia depende de lo que decidan los LEC en sus escuelas y, según, lo que entiendan de las explicaciones del CT.

En la etapa de exploración, la LEC decide identificar qué saben los alumnos en relación con el sistema de escritura. Para ella, es importante tener el referente de qué letras (consonantes y vocales) conocen los niños. Por ello, propone actividades que permitan saber si ellos diferencian las grafías de otros signos.

La exploración es donde, pues, buscamos... qué conocimientos tiene el alumno [...] le voy a poner números, figuras y... y las letras ¿no?... si vamos a ver si identifican las letras o vamos a ponerle que nos pinten todas las letras, nada más, ¡las puras letras!, entonces si me pintaron algún otro... otro... alguna figura o algún número, entonces, quiere decir, que pues (tose)... no sabe, pues, qué son las letras, ¿no? [Umjúj] Pero, si pintan puras letras... pues estamos viendo que sí sabe qué son las letras.
<CNF/E_II/25>

La tarea consiste en presentar figuras, números y letras al alumno. Se le pide que pinte sólo las letras. Si lo hace de manera correcta, significa que el niño las conoce. En caso contrario, si pinta algo diferente, es señal de que no diferencia las grafías de otros signos. Por ello, se requiere que la enseñanza sea orientada a que identifique las letras.

Ferreiro (2006) señala que los niños, en el primer periodo en la evolución de las conceptualizaciones sobre la escritura, presentan la distinción entre marcas icónicas y no icónicas. Es decir, comienza la distinción entre lo que se puede leer y lo que no. En este caso,

la LEC trata de identificar este principio en sus alumnos. Para ella, es importante conocer si el alumno hace esta diferencia. Es un elemento que considera como base para iniciar la adquisición del sistema de escritura: identificar lo que sirve para leer y lo que no.

Posteriormente, la decisión es identificar si conoce las vocales y consonantes. Para ella, es importante que en primer lugar se exploren las vocales y, después, las consonantes.

Pues primero, fue, me enfoqué más en saber si conocían las vocales, ¿no? (tose)... de las primeras actividades, que... hicimos... a completar algunas letras, fuimos a completando algunas... unas... unas palabras... que les faltaban poner nada más las vocales y veía ahí qué vocales conocían, qué vocales no conocían... y ya posteriormente, pues... si se sabían el abecedario o no se lo sabían... para poder este, pues, hacer, realizar otras actividades más. <CNF/E_II/11>

Una de las actividades que realizó la LEC fue presentar palabras escritas en las que omitía las vocales. La consigna era completarlas según las vocales que ella indicaba. Otra de las actividades realizadas fue presentarle el alfabeto al alumno. Se le señalaba alguna grafía y se le preguntaba cuál era. En ambos casos, si el niño contesta de manera correcta, se da por hecho que conoce las vocales o consonantes (ver Anexo 3); si no es así, son las grafías que se le han de enseñar durante la estrategia.

Después, la LEC realiza el diagnóstico en cada inicio de estrategia. Señala que es necesario saber qué se le enseñará al niño o con qué letras se trabajará en esa semana.

Pues... les voy a pedir, una /á/ (A) de color... la /á/ de color azul, la /ése/ (S) de color verde... la /té/ (T) de color café, entonces... ellos ya van a decir... pues, la /té/ (T) va de color café, vamos a ir a buscar en el-, la hoja, puras letras /té/, que vayan de color café y si me pintan otro, pues quiere decir que, no saben cuál es la /té/... [Umjú] Entonces, ahí vamos a ver qué conocimientos tiene el niño. <CNF/E_II/25-26>

La actividad que menciona la LEC consiste en pintar algunas grafías con determinado color. Por ejemplo, la A de azul, la S de verde, la T de café, etc. Se le presentan varias letras

y el alumno ha de identificarlas. Si pinta de manera correcta, significa que sí las reconoce; de lo contrario, es señal de que no. De esta manera, la LEC se da cuenta de los conocimientos que tienen los alumnos, principalmente de las letras que no conocen. Así, tratará de orientar las actividades para que escriban palabras con las letras que conocen y dirigir la enseñanza para que identifiquen aquellas que aún no.

A través del diagnóstico realizado en la primera semana del ciclo escolar, la LEC, como directora de la escuela, pudo darse cuenta de los conocimientos que tienen los alumnos de la institución. Con base en los resultados, ella mencionó que era una situación preocupante.

Y ya están en sexto... no saben leer y escribir de manera convencional, entonces, sí... en las escuelas CONAFE... no sé, si la verdad en SEV igual se vea... pero sí en escuela CONAFE, hay muchos, muchos casos en los que ya están en cuarto y quinto y no saben leer aún. <CNF/E_I/19>

El comentario anterior coincide con lo que señalan Ferreiro y Rodríguez (1994), INEE, (2019), Schmelkes y Aguila (2019) y la SEP (2005) acerca del rezago educativo, las limitadas prácticas de lectura y escritura y los altos índices de analfabetismo en las escuelas de contexto rural. La LEC muestra preocupación por esta situación en la escuela. Por esta razón, ella señala que decidió centrar la atención en los alumnos de los primeros grados para que aprendan a leer y escribir de forma convencional. Esto es con la finalidad de que no ocurra la situación que se encuentra en ese momento con varios alumnos de grados superiores.

En el caso del docente, él señaló que, al inicio del ciclo escolar, los alumnos presentan un examen diagnóstico. Este es una prueba escrita que compra para este fin. Los niños lo contestan, él obtiene los resultados y entrega las estadísticas a su autoridad educativa inmediata. En lo que respecta a la lengua escrita, su exploración es oral.

Bueno... el primer punto... este, dar una clase... umm, oral [...] este, llegamos, pregunto a algunos niños si conocen las letras, qué letras conocen... este, cómo se escriben... más que nada primero hago, como un pequeño diagnóstico... de qué tanto ellos

saben... y no saben... que es más lo que no saben que lo que saben (sonríe)... aquellos alumnos que vienen sin, preescolar, pues lógicamente nos daremos cuenta desde un inicio, porque no saben identificar ni las vocales. <DOC/E_I/19>

El docente menciona que realiza algunas preguntas de forma oral a los niños sobre las letras que conocen. Ellos le responden. Con esto, da por realizada la exploración y llevará el mismo proceso de enseñanza para todos. De acuerdo con lo que comentaron ambos profesores, por un lado, la LEC hace exploraciones continuas para saber qué va conociendo el alumno; por otro, el docente aplica un examen y pregunta. De esta manera, ambos se acercan a lo que los niños saben del sistema de escritura. Sin embargo, el docente sólo lo toma como un dato y realiza el trabajo en general.

5.3 Enseñar el código de escritura

De acuerdo con Tolchinsky y Ríos (2009) y Rodríguez y Clemente (2013), enseñar el código de escritura consiste en proponer actividades para que los alumnos aprendan de manera explícita el sistema alfabético. Esto se refiere a una enseñanza en donde se busca que el alumno logre una relación de fonemas con grafemas, principalmente. Así, los profesores toman varias decisiones para lograr que los niños alcancen dicha meta.

5.3.1 Conocer el alfabeto como condición previa

Los profesores consideran necesario que los niños hayan desarrollado ciertos conocimientos para iniciar el aprendizaje del principio alfabético en el contexto escolar. Mencionan que el alumno necesita de un amplio conocimiento del alfabeto o abecedario. Esto es, que el niño reconozca las grafías que ha de utilizar para escribir alguna palabra o enunciado.

Se necesita primero las bases sólidas... (el niño) tiene que conocer, tiene que tener amplio conocimiento del abecedario... y para posteriormente formar las palabras, las pueda codificar y posteriormente las pueda representar con el lenguaje oral.

<DOC/E_I/07-08>

El docente señala que conocer el alfabeto es algo básico. Este consiste no sólo en nombrar de manera ordenada cada uno de los elementos del mismo, sino también en diferenciar las vocales y consonantes. Se considera que el alumno ha de ingresar a la escuela primaria con este conocimiento, pues le ayudará a iniciar el aprendizaje formal del principio alfabético de la escritura.

De acuerdo con Cazden (1982), “el aprendizaje de la lectura y la escritura ha sido tradicionalmente considerado como un proceso psicológico, un asunto de percepción e interpretación de símbolos gráficos” (p. 207). De esta manera, se puede ubicar al conocimiento del alfabeto en un contexto psicológico interno (Cazden, 1982). Es decir, se trata de que los alumnos perciban e interpreten los elementos del sistema de escritura (el alfabeto), se apropien de ellos y así puedan utilizarlos posteriormente. Este contexto se constituye con las múltiples experiencias del alumno. A partir de ello, construye conocimientos que los profesores consideran necesarios.

Sánchez y Alonso-Cortés (2012) señalan que conocer las letras es uno de los conocimientos previos en el aprendizaje inicial de la lengua escrita. De acuerdo con los autores, este conocimiento predice el nivel de competencia lectora que podrá alcanzar el alumno en su escolarización. Además, los alumnos ponen en juego conocimientos sobre los fonemas, conocimientos metalingüísticos, las palabras que conocen. De esta manera, son elementos en los que los niños se apoyan para apropiarse del sistema de escritura. Por ello, los profesores consideran necesario que el alumno tenga conocimiento del alfabeto para el proceso de alfabetización inicial.

5.3.2 Primero hay que enseñar las letras

Los profesores señalaron que el trabajo de aula en los primeros meses de escolaridad es con la finalidad de que los alumnos logren aprender el alfabeto. Esta parte es importante, pues

consideran que el niño necesita conocer las letras para poder aprender a leer y escribir. Señalan que es un conocimiento indispensable e importante para quienes ingresan a primaria.

La principal manera de que pues, el niño aprenda a leer, pues es primero reconocer... eh... las letras [...] ya conociendo la estructura de la letra y... identificando cada una de ellas... ya pues se podría pasar a... con el sonido que cada una de las letras tiene.
<CNF/E_I/22-23>

Para la LEC es necesario propiciar que el niño *reconozca las grafías*. Esto es, que conozca las letras por su nombre y su forma. En clase, se pudo observar que ella realiza actividades orientadas a esta finalidad. Cuando escribía una palabra, mencionaba el nombre de cada grafía. Por ejemplo, si escribía CASA, señalaba una por una: /sé-á-ése-á/. Pedía que los niños repitieran con ella. También, colocó en tarjetas de cartulina el alfabeto completo, acompañado de dibujos que elaboró. Con apoyo de este material, señalaba una tarjeta y decía el nombre para que los niños lo aprendieran. En otro momento, proponía el dictado y preguntaba qué letras necesitaba para escribir una palabra.

Porque, pues... si no identifican las letras... nosotros no podemos pasar a la siguiente etapa... que serían sílabas, porque, pues, no, nos... no nos sirve de mucho, que, no [Umjú] Y no nos van a saber... yo les decía a ver vamos a juntar la /bé/ (B) y la /á/ (A)... pero no saben ni cuál es la /bé/ (B), entonces, no nos sirve de mucho, que reconozcan el sonido, pero si no saben las letras. <CNF/E_II/33>

La LEC también considera importante que el niño *identifique las grafías*. Esto es, que el alumno no sólo conozca el nombre de la letra, sino que sepa diferenciarla de otras. Por ejemplo, en una de las jornadas escolares, los niños trabajaron con el alfabeto móvil. La LEC mencionaba el nombre de una letra y los alumnos debían buscarla entre todas las tarjetas. Ganaba quien la encontrara primero. En otra ocasión, se propuso el juego de *la lotería*. Ella entregó una carta con nueve letras a cada niño. Ellos colocaban una ficha, según la grafía que la LEC escribía en el pizarrón.

En el caso del docente, éste también señala que se ha de iniciar con la enseñanza de las letras:

En el primer mes más que nada lo dedico para el conocimiento... de, este, de, nuevamente regreso [...] nos vamos a la letra, nos vamos a la sílaba y posteriormente a las palabras... porque no les puedo enseñar a los niños a que me hagan un robot cuando ni siquiera conocen un tornillo. <DOC/E_I/17>

El docente señala que el método consiste en *ir de lo fácil a lo complejo*. Hay una construcción del aprendizaje de forma gradual. En primer lugar, se enseñan las letras o grafías, de forma individual, para que el niño las conozca. De esta manera, al aprenderlas, los alumnos las utilicen para formar sílabas y palabras. Por ello, él considera que lo básico para todo el proceso son las grafías.

a. Primero las vocales y después las consonantes.

Para los profesores, enseñar las letras requiere un orden. Por ello, señalan que primero se han de enseñar las vocales y después las consonantes.

Pues yo creo que es... lo-, ahora sí, lo más básico ¿no? [Umjú] Porque pues no podemos empezar por lo de... eh... sílabas si no conocen las letras... [Umjú] Entonces, yo creo que hay que llevar el orden... y este, darles, pues, el seguimiento de las letras, y pues, primero vocales [Umjú] Y ya después del alfabeto... que lo reconozcan. <CNF/E_II/24>

Los profesores coinciden en que la enseñanza del sistema de escritura en la escuela primaria ha de comenzar con las vocales. Esto se observó, principalmente, con el docente. Las actividades que propuso al inicio del ciclo escolar eran para que los niños reconocieran las vocales. En el caso de la LEC, se pudo corroborar en las libretas de los niños. En ambos profesores, las actividades se centraron de manera directa en las vocales, ya sea con planas de ellas, identificación en textos, pintar las siluetas en hojas, recortar y pegar en la libreta,

pintarlas en las palabras, entre otras (ver Anexo 4).

El docente también comenta que inicia con las vocales, pero lo hace en relación con la inicial del nombre de algo.

Entonces, ¡ahora sí!... nos vamos, por ejemplo, la /á/ de avión... la /é/ de elote... la /ó/ de oso, ¡ahora sí! [...] ahora sí vamos a conocer vocales, /á-é-í-ó-ú/, /á-é-í-ó-ú/... se las pongo de manera ordenada, de manera desordenada... nuevamente ordenada, nuevamente desordenada y que ellos las vayan repitiendo. <DOC/E_I/19>

Al relacionar las vocales con algún objeto, los alumnos podrían recordarlas con más facilidad. Por un momento, el docente menciona que es importante que sean cosas que ellos conozcan, aunque sea por medio de imágenes. Dentro del proceso, él señala que se presentan las vocales en orden y desorden. De esta manera, los niños pueden identificarlas y no sólo recitarlas de forma ordenada. Él pregunta una por una en diferente secuencia. Esta es una forma de corroborar que las han aprendido.

Cuando se les cuestionó sobre este orden de enseñanza, los profesores coincidieron en que se debe comenzar con las vocales porque son menos y se utilizan en todas las palabras, como lo explicita la LEC:

Bueno yo considero que es, es lo que más se utiliza, ¡para todo! pues, son las vocales, y ahí empezamos ¿no?... con las vocales, pues son las... las cinco, son más... aparte de que son las más poquitas, son las que más utilizamos... y pues, si les metemos con todas las demás, se confunden los niños. <CNF/E_V/24>

Se identifican dos razones principales por las que los profesores siguen el proceso de vocales-consonantes. La primera es que ellos reconocen la cantidad a enseñar: son cinco vocales en comparación con las consonantes. Por lo tanto, es más fácil aprender una cantidad menor. La segunda, señalan que las vocales se utilizan en todas las palabras. Es difícil encontrar una palabra que no tenga una vocal en la lengua castellana. Por lo tanto, los niños pueden aprenderlas con más rapidez. De esta manera, se logra que no exista una confusión

mayor al enseñar pocas letras (vocales) que se usan en cualquier palabra.

b. Comenzar con las consonantes que conocen los alumnos.

De acuerdo con los profesores, después de enseñar las vocales, se ha de continuar con las consonantes. Ambos deciden iniciar con las que conocen los niños. Por un lado, se trata de utilizar las grafías conocidas para escribir algunas palabras; por otro, de relacionar ciertas palabras de uso común en su contexto que lleven esas letras que conocen.

En los primeros días de clases... umm (se queda pensativo) mamá... papá, taco, este, pepe, lima, palabras que sean... perdón, letras que sean conocibles para el niño... comenzando la /éme/, /pé/, /éese/, /éle/... /té/ y con las vocales... [O sea, que lleven esas letras] Al principio esas letras, posteriormente pasamos con las demás letras del abecedario. <DOC/E_I/17>

El docente comenta que se ha de iniciar con las consonantes M, P, S, L, T. Se trata, por un lado, de relacionar las palabras que utilizan en su contexto con esas grafías. Por otro lado, el docente señala que esas consonantes se consideran como fáciles. En este caso, se relaciona la M con *mamá* y la P con *papá*: los padres del alumno. La idea es que los niños comiencen a escribir sílabas y palabras con esas letras: mamá, Memo, mima, etc. Después se enseña la P, en alusión al papá. Se escriben palabras con esa consonante: papá, pipa, Pepe, etc. En este momento, se inicia la relación de las dos consonantes: mapa, puma, etc. Sucesivamente, se agregan las demás consonantes de tal manera, como lo dijo el docente, va “de lo fácil a lo complejo”.

C. Identificar las grafías en diferentes palabras y textos.

Los profesores coinciden en que es necesario que el niño identifique las letras que le enseñaron en palabras de diferentes textos. Una de las actividades que realizó el docente fue

escribir algunos enunciados en el pizarrón. Leía un enunciado y preguntaba a los niños sobre ciertas palabras. En seguida, solicitaba que le dijeran con qué letra inicia dicha palabra:

Y ellos te tratan de decir... "a ver, ahora dime, dónde dice frijol", por ejemplo, en el caso de Javier, "Javier hizo la tarea con frijolitos", ah bueno, "dime ¿dónde dice frijolitos?" [Ajá] Y así comienzan, "¿con qué letra comienza?", no pues con la efe, ah aquí dice, y ya comienzan a identificar. <DOC/E_IV/11>

De acuerdo con el docente, esta forma de trabajo permite al alumno identificar las grafías en algunas palabras. Según él, esto favorece a que el niño reconozca las iniciales. Parte del supuesto de que ellos centran la atención en la primera letra de cada palabra. Por ello, al decir que es la A de abeja, la E de elote, favorece este proceso.

Por su parte, la LEC comenta que también es posible que los niños identifiquen las letras en un texto. Esto ayuda a que los alumnos reconozcan cierta grafía en un conjunto amplio -de letras- y sepan distinguirla de otras.

Pues, que... se dieran cuenta (tose)... que, pues, hay distintas palabras... que, pues, empiezan con la misma letra. <CNF/E_III/03>

O sea, que ellos se vayan dando cuenta... [Umjú] Que pues la /éfe/... están en varias palabras [...] con otro tipo de palabras. <CNF/E_V/16>

Se puede señalar que la idea es que los niños se den cuenta de que pueden escribir otras palabras con la misma grafía, además de las que escriben en el aula, y que se pueden encontrar en diferentes textos o libros. Como ella señala, hay otras palabras que empiezan con la misma letra. Esto favorece a que la distinguan de otras, la reconozcan con más facilidad y la aprendan.

Enseñar las letras no es una decisión trivial para los profesores. Ellos consideran necesario trabajar de lo más fácil a lo más difícil. De acuerdo con sus concepciones, un enunciado es una unidad compleja para ser comprendida por el niño. En cambio, trabajar una palabra en sus componentes es más fácil. Por ello, proponen comenzar con el reconocimiento

de las grafías, para después pasar a una relación de consonantes y vocales para producir sílabas, y éstas, a su vez, conformarían palabras.

Ahora sí que, de lo más pequeño a lo más grande... para... poder... tener un aprendizaje... porque si no... pues, este, si nosotros empezamos desde las sílabas, y nos vamos hacia arriba... pues.. tal vez, empezamos, que sepan el sonido de las sílabas, pero no sepan identificar las sílabas... [Umjú] Y pues, al leer, y vemos un montón de letras... pero si no sé cuáles son, aunque me sepa el sonido, pues no voy a saber leerlas. <CNF/E_II/34-35>

Para la LEC, lo básico es el reconocimiento de las grafías. Existe el supuesto de que el niño no podrá leer o escribir palabras si no conoce sus elementos. Es decir, puede existir más dificultad al observar una cantidad mayor de letras que conforman una palabra. Además, se pueden ocasionar ciertos problemas cuando el niño quiera escribir y no conozca algunas de las grafías. Por ello, señala que se deben enseñar primero las letras para que el alumno tenga el repertorio a utilizar cuando las necesite.

De acuerdo con Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001), al iniciar con la enseñanza de las letras, se promueve un *conocimiento procesal*. De acuerdo con los autores, este es un proceso que va *de adentro hacia afuera*. Se entiende que surge del texto, de sus elementos y no del contexto en que se escribe. Es decir, se parte de la idea de que es necesario conocer en primer lugar los elementos del sistema de escritura: las letras. Además, incluye el conocimiento sobre la mecánica de la lectura y la escritura. Así, se busca que el niño sepa cómo usar los elementos del sistema de escritura para escribir de forma convencional.

5.3.3 Enseñar los fonemas

Según lo que mencionaron los profesores, la *fonetización* sería posterior al reconocimiento e identificación de las grafías. A esto, ellos le llaman *reconocer el sonido*. Consideran necesario particularizar con cada grafía y, así, sea posible relacionar una consonante con una vocal y

producir una sílaba.

Ya conociendo la estructura de la letra y... identificando cada una de ellas... ya pues se podría pasar a... con el sonido de cada, que cada una, cada una de las letras tiene.

<CNF/E_I/21>

Los profesores señalan que los niños aprenden a leer y escribir de acuerdo con las grafías que se enseñan en clase. Como señala la LEC, una vez que ya conocen el alfabeto, es el momento de pasar a los *sonidos*. Al combinar las consonantes y vocales, los alumnos pueden construir sílabas y, con éstas, palabras. También, se pudo observar que hay algunas prácticas orientadas a enseñar los fonemas de ciertas grafías.

a. Construir sílabas: consonante-vocal (CV).

Los profesores promueven la enseñanza de la fonetización a través de la construcción de sílabas con estructura CV (consonante-vocal). Ambos maestros coinciden en que se señale la consonante y la vocal, así los niños identifican sus elementos y fonetizan. El procedimiento es nombrar la consonante, la vocal y la sílaba que se forma entre estas dos grafías. Es como si se tratara de un algoritmo de suma: C+V=sílaba.

Y comenzamos ahora sí... "a ver, la /éme/ con la /á/, /má/, la /éme/ con la /ó/, /mó/"... porque ellos están... siguen con la trabada, con la trabada de /má-mé-mí-mó-mú/, ¡no, no, no!, "a ver, la /éme/ con la /é/, /mé/, la /éme/ con la /ó/, /mó/" [...] para que identifiquen y el sonido que tiene cada vocal [...] Que hagan el sonido... que hagan la /éme/ con la /ú/... la /éme/ con la /ó/, y ya saben que la /éme/ suena /mm/... [Ah] Entonces, la /mm/ con la /ú/, suena como /mú/. <DOC/E_III/25>

Llevar este proceso, de consonante y vocal, es para que los alumnos identifiquen el fonema de cada una de las grafías. Los profesores señalan que, en primer lugar, los niños identifiquen las vocales y después las consonantes. Por ello, mencionan el nombre de la

consonante, la vocal y la sílaba que se forma. Ambos maestros comentaron que siguen esta forma de trabajo porque así los alumnos recuerdan qué elementos tiene cada sílaba.

Las sílabas que construyen en clase tienen sólo dos elementos (CV). Los profesores mencionan que es la forma básica para evitar que se confundan los alumnos. Así, al reconocer las sílabas que se forman al combinar las consonantes del alfabeto con las vocales, podrán formar palabras con sílabas simples (CV).

Ahora sí... si ya los alumnos lograron... este, interpretar o codificar esa letra con su, este, las vocales con su consonante, vamos a buscar palabras que puedan interpretar, por ejemplo... "mamá"... "Memo, Mimí, ama", y así es como vamos a ejercer su proceso de lectura, con todas las consonantes. <DOC/E_I/19-20>

El siguiente paso que ellos realizan es la construcción de palabras con las sílabas que ya conocen los alumnos. El ejemplo que da el docente es la de M y vocal: M+E=ME, M+O=MO, entonces dice MEMO. Al parecer, los profesores parten del supuesto de que el aprendizaje es acumulativo y de asociar las sílabas que conoce el niño para construir palabras.

Para que los alumnos puedan aprender las sílabas, los profesores coinciden en que es preciso que las *repasen* de manera continua. Quizá aquí radica lo que el docente mencionó sobre *el método veintiuno*. Al parecer, no lo hicieron bajo esa cantidad, pero se observó que los profesores mostraban las sílabas o carretillas. El docente lo hacía en el pizarrón y la LEC en un pliego de papel. Ahí repetían varias veces, cuando disponían de tiempo para ello.

Las carretillas, es para que el alumno nuevamente identifique las sílabas... entonces, nos vamos /bá-bé-bí-bó-bú/, /bá-bé-bí-bó-bú/ y posteriormente se las pongo al revés, les pongo... /bé/... /bá-bó-bú-bí/, entonces, ¿qué es lo que hago?... que el alumno ya me identificó el sonido... sabe que, aunque se las pongo al revés... o se las pongo alternadas, o se las pongo erróneas, el niño va a saber que al principio no siempre va a ir la /bé/ con la /á/... va a ir la /bé/ con la /é/... la /bé/ con la /ú/... y así es como comienzan las palabras. <DOC/E_I/21>

El docente comenta que se basa en las carretillas. Esto consiste en repetir de forma oral las sílabas que se le presentan al alumno. Aquí no sólo se presenta en el orden de las vocales, sino que también en desorden. La idea es que el niño pueda identificar la sílaba, en diferente orden. Así, puedan localizarla en cualquier parte de una palabra.

En este proceso, los profesores también deciden que se ha de seguir de lo simple a lo complejo. Por ello, se inicia con sílabas de dos grafías (CV) y, después, las que tienen tres: CCV. Es decir, se van a escribir palabras que lleven dos consonantes y una vocal, por ejemplo, bra, bla, cri, tro, etc.

Vamos a empezar con las (sílabas) básicas [Umjú] Que llevan dos... y después vamos con las sílabas... un poquito más complejas, que, tal vez, son las compuestas, que llevan tres letras... [Umjú] Y así... y pues ya dependiendo... si ya conocen las letras... pues, ya nos vamos a ir más con el sonido. <CNF/E_II/32-33>

Los profesores consideran que después de aprender las *sílabas sencillas*, como ellos las llaman, hay que pasar a las *sílabas compuestas*; es decir, las que tienen tres grafías. Los profesores promueven las sílabas con estructura CCV: dos consonantes y una vocal. La decisión de seguir esta forma de trabajo es para que los alumnos aprendan de forma gradual, como lo han señalado varias veces. Se tiene el supuesto de que la sílaba CV es más fácil aprenderla que la que contiene más elementos.

b. El fonema en sílabas CVC.

Cuando los profesores leen algunas palabras escritas en el pizarrón, lo hacen por sílabas. Esto es para que los niños identifiquen cada una y sea más fácil, desde el punto de vista de ellos. Sin embargo, cuando se presenta una sílaba con una estructura CVC (consonante-vocal-consonante), los alumnos muestran dificultad para leerla. Por ello, el docente señala que, en estos casos, se fonetiza de forma aislada esa grafía.

Acá es donde sí se confunden, en sal o sol [Umjú] ¿Por qué?, porque ya no tienen con- [¿Porque son iguales?] Ajá, ¡no!, ya no tienen con qué suene... "maestro, la /ése/ con la /á/, /sá/, y la /éle/ ¿con qué?" [Umjú] Entonces, ya les tengo que decir que el sonido de la /éle/ es /l/, entonces le tienen que aumentar ese sonido a la sílaba anterior [Umjú] Y ya, así como que más o menos lo-, lo digieren. <DOC/E_III/32>

El docente menciona que existe confusión cuando los alumnos leen una sílaba que termina en consonante. Al parecer los niños han aprendido a fonetizar sílabas con una estructura CV. Sin embargo, no lo hacen cuando se encuentran con una estructura distinta: CVC. Como la enseñanza ha sido mediante sílabas CV, para los alumnos esto es problemático. Por ello, él señala que es necesario que se les enseñe cuál es el fonema de la tercera grafía de la sílaba. Como muestra en el ejemplo de "sal" y "sol", en donde el docente dijo cuál era el fonema de la "L" para que el niño leyera la palabra.

Al principio, el tesista creyó que la confusión era por la similitud que existe entre ambas palabras: las dos inician y terminan igual, tienen tres grafías. Pero, no fue así. El docente comenta que es por la tercera grafía de la sílaba. El niño no logra leerlo porque la sílaba "no está completa", le falta una vocal para leerse. Así, él apoya al decirle el fonema de la misma. De esta manera, lo que se enseña es la fonetización de las grafías de manera aislada. Esto no lo realiza con todas, sino sólo con las sílabas de estructura CVC que lo niños intentan leer.

c. Varios fonemas para una grafía.

En diferentes clases, el docente señalaba las sílabas en el pizarrón y todos los alumnos repetían en voz alta cada una de ellas. Sin embargo, hubo algunos momentos en que el docente se detuvo para hacer alguna explicación. Esto era cuando una grafía tiene más de dos fonemas:

Hay que conocer su sonido, cómo se pronuncia, y cómo realmente se debe pronunciar... tenemos ahorita, este, el dilema, con la /doble-ú/ [...] Entonces, tenemos

que checar su sonido... los sonidos de la /ékis/ por ejemplo... que es con /ése/, como /jóta/ y como /shé/ [Umjú] Entonces, este... tenemos que explicarle al niño cuál es el sonido de la letra y cómo se debe interpretar en cada situación. <DOC/E_I/10>

Para el docente, es necesario hacer una explicación en este tipo de situaciones. Esto no ocurre cuando las grafías tienen sólo un fonema, por ejemplo: M, T, L, D, etc. Sin embargo, cuando hay varios fonemas para una grafía, el docente menciona que se necesita explicar a los niños. Pone el ejemplo de la palabra MÉXICO, porque la “X” tiene varios fonemas. Él menciona que algunos son /sh/, /ks/ o /j/. De igual manera ocurre con otras grafías, por ejemplo: C (/s/, /k/), G (/j/, /g/). Así, el alumno pueda utilizarlas en la escritura.

De manera general, con la enseñanza de los fonemas, los profesores buscan crear conciencia fonética en los alumnos. De acuerdo con Clemente y Rodríguez (2014), se trata de que los niños desarrollen la capacidad de manipular explícitamente los fonemas de la lengua, sean conscientes de su existencia, comprendan que las palabras se componen de unidades más pequeñas: sílabas y fonemas. Estas autoras mencionan que las letras constituyen una representación fonológica de la lengua. Para que se aprendan de manera formal en la escuela, puede hacerse mediante la enseñanza explícita y al crear una conciencia de los fonemas. De esta forma, los profesores tienen la firme creencia de que, al enseñar los grafemas, fonemas y su relación, los niños aprenden a leer y escribir de manera convencional con más facilidad.

5.3.4 Escribir palabras y enunciados

Los profesores señalan que, conforme se enseñan las letras, los niños pueden comenzar a construir algunas palabras y enunciados con las letras que conocen. Se busca que los alumnos escriban palabras con las letras que ya se enseñaron e identifiquen dichas grafías en las iniciales de las palabras y escriban enunciados con sílabas de estructura CV.

a. Escribir palabras que inicien con la misma letra.

Una de las primeras decisiones que los profesores toman para escribir palabras en el pizarrón es que inicien con la letra que se enseña. Por ejemplo, si la clase es sobre la letra M, se pide a los niños que le digan palabras que inician con ella.

Trabajamos todas las palabras con /éme/ [Umjú] Con /mé/, /éme-á/... este... “maceta, maleta, Mario”, después con la /éme-é/... y otras cinco con la /éme-í/, y así es como las vamos este... pero antes de eso, se las pongo en el pizarrón, les pongo, /fá-fé-fí-fó-fú/, /bá-bé-bí-bó-bú/, /ká-ké-kí-kó-kú/, /dá-dé-dí-dó-dú/... este, /já-jé-jí-jó-jú/, ¿para qué? para que ellos las identifiquen primero antes de pronunciarlas... porque inclusive me confunden la /té/ (t) con la /éfe/ (f). <DOC/E_III/21-22>

En este caso, el docente escribe palabras que inicien con una sílaba en particular. Regularmente es la consonante que se enseña con la primera vocal (A), después con la segunda (E) y, así, hasta la última (U). No obstante, señala que escribe en el pizarrón las sílabas de las consonantes que ya se enseñaron. Esto es con la finalidad de que las repasen y las identifiquen. Como se observa, el docente decide que lleven el orden de las vocales.

Los profesores mencionan que llevan esta forma de trabajo con la finalidad de que los alumnos logren identificar las iniciales de las palabras.

Pues, van reconociendo las diferentes letras, por ejemplo, ya saben que pues, lunes, empieza con la /éle/ [Umjú] martes con /éme/, miércoles igual con /éme/, jueves empieza con una /jóta/ y así, van reconociendo las letras que lleva... y los meses también... los distintos meses con qué letra empiezan. <CNF/E_II/02>

La LEC presenta el ejemplo de los días de la semana y los meses del año. Cuando se trabaja con la escritura de palabras que inician igual, ella tiene el supuesto de que los alumnos pueden identificar las iniciales de otras palabras, relacionarlas y así aprender su escritura. Señala que, de esa manera, el alumno sabrá que “lunes” inicia con L, “martes” y “miércoles” con M, etc. En este sentido, la LEC menciona que las dos palabras (martes y miércoles) inician

igual, pero se diferencian con las demás grafías. También les ayudará a reconocer otras palabras que inician igual y poder fonetizar las sílabas.

b. Escribir enunciados con sílabas simples.

Los profesores comentaron que propician la escritura de enunciados en el pizarrón. Estos han de ser con *sílabas simples*. Es decir, buscan que el enunciado sea son sílabas de estructura CV, principalmente. A partir de la enseñanza de algunas de las consonantes, se espera que los alumnos construyan palabras y enunciados con esas grafías que se han enseñado. Por ejemplo, el docente comenzó con palabras y enunciados que contenían la letra M, después incorporó la P, y así sucesivamente las demás consonantes.

Vamos a buscar palabras que puedan interpretar, por ejemplo... "mamá"... "Memo, Mimí, ama", y así es como vamos a ejercer su proceso de lectura, con todas las consonantes... aclarando que es un proceso... tardado... llamémosle así, pero es un proceso, el cual se va haciendo... nuevamente, si vamos a pasar ahora a la letra... /ése/... vamos a poner "La mamá de Susi"... ¿por qué? porque ya conocemos la /éme/... /má-mé-mí-mó-mú/, ahora pasamos a la /ése/, /sá-sé-sí-só-sú/... y nuevamente nos vamos a ir así con todas las letras. <DOC/E_I/19-20>

El docente comenta que las primeras palabras y enunciados que comienzan a construir sólo tienen la M y vocales. Esto es porque aún no se conocen las demás consonantes. Una vez que se enseña la S, ya es posible construir palabras y enunciados que sólo tengan estas dos consonantes y las vocales. Menciona el ejemplo "La mamá de Susi", donde ya se ha enseñado la M, S, L. Por lo tanto, ya se puede escribir esa oración. Así conforme se enseñan las demás consonantes, éstas se incorporan para formar otras palabras.

Una de las decisiones de los profesores es que los enunciados que se construyan sean con sílabas simples. Esto es, que las sílabas tengan la estructura CV. Se tiene la idea de que los niños han de comenzar a escribir enunciados con sílabas simples (CV) porque es más fácil:

Son palabras con sílabas de dos letras [Umjú] Eso es lo que... o sea, no les puedo poner /prá-pré-prí-pró-prú/ y todo eso cuando todavía no saben ni las principales [Umjú] Por eso se dice que el proceso es de lo particular a lo complejo. <DOC/E_IV/22>

Los profesores consideran que este tipo de estructura (CV) es más fácil porque sólo contiene dos elementos: una consonante y una vocal. De esta manera, los niños podrán utilizarlas para construir ciertos enunciados, sin que exista mayor dificultad. Para que escriban palabras con sílabas de otra estructura (CVC, CCV), es necesario que se enseñe su utilización. Por lo tanto, la decisión del docente es que los enunciados sean con una estructura sencilla para evitar confusiones o dificultades en sus alumnos.

De acuerdo con los profesores, la mayoría de las actividades que desarrollaron en el aula tiene la finalidad de enseñar el código de escritura. Ellos consideran importantes estos elementos para que los alumnos adquieran el principio alfabético. Con base en Sénéchal et al. (2001), tanto la enseñanza de las grafías como de los fonemas son conocimientos procesales que pueden jugar un rol en la adquisición de la lectura convencional, así como en el desarrollo de la conciencia fonológica.¹⁵

5.4 Desarrollar habilidades para la escritura

Dentro de las actividades observadas en el aula, los profesores señalan que hay algunas que se realizan con la finalidad de que los alumnos desarrollen algunas habilidades para escribir. De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013b), se trata de las tareas que realiza el profesor de grupo para ejercitar el trazado de las letras y dominar la presión para el trazo. De esta manera, los niños puedan escribir sin dificultad. Principalmente, los profesores mencionaron que deciden llevarlas a cabo para que los alumnos aprendan a tomar el lápiz, hagan de manera

¹⁵ "Emergent procedural knowledge may play a role in the acquisition of conventional reading, as well as in the development of phonological awareness" (Sénéchal et al., 2001, p. 456).

correcta la forma de las letras, tracen con legibilidad, a un tamaño adecuado, alineadas y también escriban con mayor rapidez.

5.4.1 Trazar, escuchar y observar: habilidades como condición previa

Para la LEC, es necesario que los alumnos hayan desarrollado ciertas habilidades antes de aprender las convenciones de la escritura. Estas se refieren al trazo, tanto de líneas rectas como curvas que ayudan a tener un escrito más legible.

No podemos escribir, si el niño no nos puede hacer los trazos, entonces, hay que, el niño ya tiene que tener la habilidad de, al menos, realizar circulitos, bolitas, palitos y eso... para que, pues, el niño, al momento de ir escribiendo, pues tenga, la... movilidad de la mano... para hacer sus trazos, sus letras, y pues... que se le entienda.

<CNF/E_I/28>

De acuerdo con la LEC, cuando el niño ingresa a primaria, necesita haber desarrollado la habilidad de hacer *bolitas* y *palitos*; es decir, líneas curvas y rectas. Al parecer, es una condición necesaria para que el alumno pueda escribir con mayor facilidad y legibilidad. Esto es porque las grafías que componen nuestro alfabeto pueden trazarse con líneas rectas y curvas. De esta manera, las *bolitas*, ayudarían a escribir las curvas y los *palitos* para las líneas rectas verticales, horizontales y diagonales de las grafías.

Lo anterior permite entender que la coordinación motriz juega un papel importante para la LEC. Esto es porque se trabaja bajo el supuesto de que es preciso saber trazar para poder escribir. Existe la idea de que escribir consiste en el movimiento de la mano para marcar grafías en un papel. Por ello, se intuye que es necesario que el alumno aprenda a hacer estos movimientos, los cuales le ayudarán a escribir las grafías que se le señalen o conozca en el proceso escolar.

También se pudo identificar que la LEC señala la importancia de que los alumnos hayan desarrollado las capacidades de *observar* y *escuchar* antes de adquirir el principio alfabético:

Tener la capacidad de escuchar... para que, a la hora de escuchar y observar, el, el sonido, observar la forma de las letras, pues, que el niño vaya captando. <CNF/E_I/27>

Observar y escuchar son dos sentidos que requieren conjugarse para apoyar en la adquisición de la escritura. Cassany, Luna y Sanz (1994) señalan que la capacidad de discriminar sonidos, formas e imágenes parecidas, así como el dominio del tiempo y del espacio que permita comprender términos como adelante, detrás, antes, después, etc., también son requisitos previos. Por ello, de acuerdo con la LEC, es importante que el alumno relacione lo que ve con lo que oye, los grafemas con los fonemas. Sin embargo, no es una relación trivial como pudiera parecerse. Se trata de que el alumno observe la forma de las letras, las identifique y diferencie de las demás; así como, la identificación del fonema. Por ello, es necesario que se desarrollen los sentidos de la vista y el oído, como aspectos importantes para que los niños logren el principio alfabético.

5.4.2 Enseñar a tomar el lápiz

El docente considera necesario que los alumnos aprendan a tomar el lápiz para escribir. De acuerdo con él, es un aspecto importante para que los niños escriban sin problema, de manera legible y no se cansen tanto.

Porque hay alumnos que llegan y agarran el lápiz con toda la mano... [Umjú] Inclusive... no... logran escribir, sí, pero de manera errónea o equivocada... o inclusive con letras del tamaño de media hoja. <DOC/E_I/21>

Según el docente, aprender a tomar el lápiz de *forma correcta* es necesario porque, de lo contrario, los niños presentarán más dificultades para escribir y no tendrán una escritura legible. Por ejemplo, él comenta que uno de sus alumnos se cansa fácilmente cuando escribe porque no sabe tomar el lápiz. Señala que, de las actividades que le solicita, el niño realiza muy pocas.

Como no sabe agarrar el lápiz... se lastima mucho la mano... agarra el lápiz de esta manera (Señala como toma el lápiz)... Así... entonces este dedo, se le hace, así como una- [una especie de callo] Como una especie de callito... me supongo, como una bolita aquí (señala el dedo) como un, este, cuneta [Ajá] Y le duele el dedo... pues lógicamente... pero ya le enseñé a agarrar el lápiz y hasta le puse /yúrex/ (Cinta adhesiva transparente), porque agarra el lápiz... ya, ya le puse tantito /yúrex/, le digo "¡no lo sueltes!". <DOC/E_II/23>

Una de las decisiones del docente para que los niños aprendan a tomar el lápiz es mostrar cómo lo han de hacer. Les ayuda a colocar el lápiz entre los dedos. Para asegurarse de que no cambien la postura, les coloca cinta adhesiva transparente. De esta manera, el niño ha de mantener el lápiz de la forma en que el maestro le enseñó. Así, esto será un apoyo al alumno para que pueda escribir con más legibilidad, tenga mayor precisión al escribir y logre mejores trazos en su escritura.

Otra de las decisiones que toma el docente es elaborar collares para que los niños desarrollen la motricidad de las manos.

Es meterle un hilo... y que vaya entrando y formar un collar, pulsera o demás accesorios con, este... la sopa de caracol... que el niño tenga la habilidad de agarrar... con "la pincita" [...] es estar agarrando un hilo... para que lo agarren por medio de la pinza (los dedos en forma de pinza)... que es como deben de agarrar correctamente el lápiz... [Ajá] Para eso se ocupa esa actividad... para que los niños vayan desarrollando... la motricidad fina de agarrar correctamente el lápiz. <DOC/E_I/22>

La actividad consiste en elaborar collares con pasta de sémola de trigo. Se utiliza la pasta en forma de caracol o codos pequeños, "codito", como se conoce regularmente. En un hilo, se insertan uno a uno, hasta que se forme un collar, según la longitud que se quiera. De acuerdo con el docente, al tomar la pasta, los alumnos necesitan hacerlo con los dedos índice

y pulgar. Así, se forma una “pinza” con los dedos, como lo menciona. Esto ayuda a que el alumno tome el lápiz de *forma adecuada* y escriba sin problema.

5.4.3 Enseñar la forma de las letras

La LEC mencionó que las actividades realizadas durante los primeros meses son para que los alumnos conozcan la *estructura de las letras*. Esto se refiere a la representación gráfica de las mismas. Por ello, promovió este tipo de actividades en el aula, como son las planas de “bolitas”, “palitos”, vocales y consonantes. Ella considera que este tipo de actividades son la base para que el niño pueda representar las grafías en su cuaderno.

También, se pudo observar que la LEC lleva a cabo el modelado. Esto es, les muestra a los niños en el pizarrón cómo se hace cierta grafía o les describe la forma:

Por ejemplo, si el niño está escribiendo y me la van dictando a mí, pues yo las voy haciendo y ellos van viendo... cómo va la forma, pero ellos están dictando la letra [Umjú] Y... o en caso contrario de que ellos lo hagan... yo les voy diciendo, también sus compañeros les van diciendo, ¿no?, la /ó/ es una bolita [Umjú] Entonces, ya van este... ellos aprendiendo a hacer la forma, digamos. <CNF/E_II/07>

De acuerdo con la LEC, en la primera situación, el alumno menciona la letra que quiere escribir. Ella lo escribe en el pizarrón y el niño lo copia. Cuando hace esto, ella pide al alumno que observe cómo hace el trazo. En la segunda, la LEC describe la grafía que el niño ha de escribir. Por ejemplo, si el alumno necesita escribir la A minúscula (a), ella le dice que es “una bolita y un palito”. Así, el niño hace el círculo y una línea. Si están separadas, la LEC le indica que los junte, que es una línea más corta, etc. Regularmente, esta segunda forma es para los niños que logran identificar las grafías y la primera para aquellos que aún no las identifican, por lo que es necesario mostrarles *cómo se hace*.

Otra decisión de la LEC es escribir en el pizarrón para que los alumnos identifiquen alguna letra. Por ejemplo, al jugar la lotería, ella no “cantó las cartas” como en el juego

tradicional, pues no utilizó cartas. En su lugar, ella mencionaba la letra y la escribía en el pizarrón. Al terminar, les indicaba a los alumnos que la buscaran en sus tablas. Ella mencionó que decidió hacerlo de esa forma para que los niños observen cómo se escriben.

Porque nosotros al decir el-, bueno, si es por el nombre [Ajá] Nosotros le decíamos el nombre, el niño no... no, no, no las reconoce, tal vez, todavía, o no las... no las identifica [...] entonces, este, en el pizarrón les vamos haciendo la letra y ellos van viendo, de cierta manera, van viendo, o guiándose de la manera [La forma en que se va haciendo] ¡Ajá!, de la forma que se va haciendo, entonces ya, van viendo ellos, y al momento ellos, entonces, de que, las van escribiendo... pues, tal vez, un poquito después, dicen, "no, pues, la maestra, primero hizo la bolita y luego hizo el palito" [Umjú] Entonces, van viendo tanto como la forma de cada una de las letras... y pues, la van, se van guiando ¿no?, de, de cómo se va haciendo. <CNF/E_III/10-11>

La LEC menciona que decidió llevar el juego de esa manera por varios motivos. Ella señala que nombrar la letra mediante una carta generaría cierta confusión en los niños porque no siempre las identifican por su nombre. Si se les muestra, lo que hacen los alumnos es comparar con la tabla que tienen en sus manos. Por ello, una forma de apoyar al niño a identificar la letra, su nombre, comparar con otras y que vea cómo se hace el trazo de la misma, es hacerla frente a ellos. Así, la LEC escribe la letra y les menciona paso a paso cómo han de trazarla. De esta manera, los alumnos observan los movimientos de la mano de la maestra, escuchan el nombre de la misma y proceden a comparar e identificar con las que tienen en su tabla. De acuerdo con la LEC, esto les ayudará a recordar cómo lo hizo ella y, así, ellos traten de hacerlo de forma autónoma.

Otra de las decisiones por las que los profesores enseñan la forma de las grafías es para que desarrollen la lateralidad y no confundan las letras. Aunque el docente menciona que se trata de la escritura de letra molde, hace referencia a la lateralidad en la escritura.

Algunos niños te confunden la /dé/ con la /bé/ (d-b), la /ése/ con la /séta/ (s-z), el dos con el cinco (2-5), entonces, hay que, este, remarcarles eso... qué letras son las que, este... realmente deben de poner. <DOC/E_I/09>

El docente hace énfasis en que los niños llegan a confundir algunas de las grafías. Menciona el ejemplo: “d-b”, “s-z”, “2-5”. Es decir, el desarrollo de la lateralidad y ubicación espacial son elementos importantes. Como señala Gadea (2009), la lateralidad es un signo de madurez motora. “Sin esta referencia no será posible percibir la posición espacial de las cosas. En consecuencia, tendremos dificultades para leer y escribir, pues confundiremos letras” (Gadea, 2009, p. 179). Por ello, para el docente, es necesario que el niño logre identificar las grafías para evitar confusiones.

5.4.4 Tamaño y alineación de las letras

Dentro de las tareas de apoyo a las habilidades de escritura, la LEC considera necesario que se continúen con los ejercicios de trazado para que los niños escriban de manera legible, tanto en el tamaño de las letras como en su alineación al escribir en el cuaderno.

Porque hay unos niños que empiezan a hacer de un tamaño y terminan haciendo pequeñísimo, pequeñísimo [Ajá] Entonces... eh, nada más, como para ejercitar su mano... y que pues lo hagan la... letras bien hechas... hagan sus trazos bien definidos. <CNF/E_V/07>

La LEC menciona que propicia que los alumnos escriban de un mismo tamaño y vayan alineados a los renglones de la libreta. Principalmente, lo realiza porque algunos niños comienzan a escribir de un tamaño y terminan con otro más pequeño, o viceversa. También otros no siguen la línea del renglón y esto los lleva hacia arriba o abajo del mismo. Al llevar las actividades, ella identifica que sí les ha apoyado.

Sí, este, al momento, pues, de ir escribiendo, digamos que van practicando, tal vez, si antes me hacían las letras más grandes, ya me las hacen un poquito más chiquitas

[Umjú] Con más forma... ya no van volando tanto, los van alineando un poquito más.
<CNF/E_II/04>

Se puede señalar que son varios aspectos por los que la LEC realiza las actividades de trazado de letras en el aula. Por un lado, es para que los alumnos no escriban de manera desproporcionada en los renglones de sus libretas. De esta manera, ayuda a regular el tamaño de las grafías que escriben. Por otro, se busca que tengan un escrito alineado; es decir, que vaya en línea con el renglón, sin que sea en forma ascendente o descendente. Así, aunque pueden parecer unas actividades sin un objetivo claro, para la LEC tiene diversas finalidades que apoyan a que los niños puedan escribir sin dificultad.

5.4.5 Legibilidad y velocidad al escribir

El docente menciona que promueve la copia de textos en el aula para que los alumnos escriban con legibilidad y mayor rapidez al copiar. Señala que, en muchos casos, no se entiende lo que escriben los niños; además, la mayoría tarda mucho cuando copian algún texto. Por ello, decide apoyarlos en estos dos aspectos.

(Los alumnos) No copian rápido [Umjú] Entonces, te estoy hablando de que esos tres renglones, tardan media hora para copiarlos [Ah] Entonces, sí tardan mucho en copiar... entonces cuando yo les pongo en el pizarrón, ya les pongo horarios [Umjú] Por ejemplo, de las ocho a las nueve... tenemos que acabar esta actividad. <DOC/E_III/12-13>

La decisión principal por la que el docente realiza la copia de textos de manera constante es porque los alumnos tardan mucho en copiar. Presenta el ejemplo de algunos niños que tardan hasta media hora al copiar tres renglones. Por ello, él considera que, al escribir con frecuencia, ayuda a que los alumnos lo hagan cada vez más rápido. De esta forma, los niños podrían realizar las actividades de escritura en menor tiempo.

Otra de las decisiones es porque la escritura de los alumnos no es legible.

(Les ayuda) A mejorar su letra que la tienen horrible... pues su letra está... su letra está muy, eh, ¿cómo se puede decir?, problemas de caligrafía [Umjú] Entonces, por tal motivo, es que se hace un... el, la reproducción de textos que está en las actividades permanentes... y, pues, para que mejoren la letra. <DOC/E_III/08>

Cuando el docente escribe algunas palabras en el pizarrón para que los alumnos las copien en la libreta, señala que es para que ellos escriban correctamente. Esto se refiere a que escriban de manera convencional, que no omitan grafías en las palabras que escriben. De acuerdo con el docente, si los niños escriben de manera autónoma llegan a omitir algunas letras. Esto se presenta con más frecuencia cuando se les dicta o lo hacen por sí solos. Los alumnos escriben según las reflexiones que han realizado y las hipótesis que han construido. Sin embargo, el docente señala que no lo escriben de manera correcta. Por ello, con la intención de apoyarlos a que “escriban correctamente”, propicia que los niños copien del pizarrón. De esta manera, él considera que se apoya a los alumnos a que escriban de forma convencional, sin omisión de grafías.

De acuerdo con Rodríguez y Clemente (2013b), las decisiones mencionadas sobre el desarrollo de habilidades se orientan a aspectos más mecánicos que constructivos en la escritura. Sin embargo, se identifica que los profesores promueven diversas actividades para desarrollar las habilidades que ayudarán a sus alumnos a escribir.

5.5 Funciones del lenguaje escrito

Los profesores también deciden llevar a cabo actividades orientadas al conocimiento de las funciones del lenguaje escrito. No existe una enseñanza explícita en estas actividades, pero en las observaciones y en los comentarios de los maestros, se pudo identificar que van orientadas a reconocer el nombre propio, escribir para los demás, con una función social, para comunicar algo, entre otras.

5.5.1 Reconocer su nombre y el de sus compañeros

La LEC llevó a cabo actividades con la finalidad de que el alumno reconozca su nombre, identifique las grafías que lo componen, lo represente de manera gráfica y pueda reconocer el de sus compañeros. Ella comentó que es un conocimiento importante para los niños, pues es la manera de identificarse. Además, es una propuesta que les mencionaron en el curso de capacitación y está señalado en el manual de apoyo *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la Educación Básica* (CONAFE, 2018), el cual toma como base.

Eso sí está dentro de nuestra jornada [Umjú] El realizar el pase de lista [...] Yo creo que es para que les ayude a reconocer su nombre [Umjú] En caso de que no lo conozcan y pues tal vez ir reconociendo el de los demás. <CNF/E_II/12-13>

El manual (CONAFE, 2018) señala que en los primeros 45 minutos de la jornada escolar se han de trabajar algunas estrategias que apoyen al desarrollo de las habilidades de lectura y escritura. Uno de los propósitos de estas estrategias es que los alumnos reconozcan su nombre. Por ello, la LEC desarrolla actividades que permitan lograr dicho objetivo.

Una de las actividades para apoyar en el reconocimiento del nombre propio es el pase de lista. De acuerdo con CONAFE (2018), la estrategia del pase de lista es un espacio que apoya a los alumnos en la adquisición de la lectura y la escritura. Señala que el niño, al reconocer su nombre y el de sus compañeros, puede acercarse a la escritura con sentido. Esto se debe a que no son sólo palabras, sino que los nombra y les da identidad. Por ello, la LEC ha realizado esta actividad con diversas variantes: (a) Los alumnos escriben su nombre en una tarjeta de cartulina, la decoran y pegan en la pared; (b) la LEC entrega siluetas de frutas –una diferente por día-, los niños escriben su nombre en ellas, las pegan en un dibujo de un árbol; y (c) los alumnos escriben su nombre en círculos de papel de color verde, los pegan en la pared en orden y forman un “gusano”, entre otras.

Con las variantes mencionadas, la LEC trata de lograr el objetivo señalado en el manual. Comenta que es una forma dinámica, pues no consiste en el pase de lista tradicional

de nombrar a cada uno, sino que ellos interactúan con la representación gráfica de su nombre, reconocen cómo se escribe, qué grafías tiene y lo podrán escribir cuando se necesite.

5.5.2 Escribir para los demás

En las diferentes actividades que realizó la LEC, se observó que hay momentos en los que ella señala a algunos niños para que pasen a escribir en el pizarrón. Para ello, la LEC o los alumnos le dictan letra por letra al niño que está al frente. Una vez que este niño escribe, los demás dicen la siguiente grafía y así sucesivamente. Los alumnos que pasan a escribir en el pizarrón son seleccionados por diversos criterios.

Eh, pues el niño... que pasa a escribir, mayormente, pues, digo, "¿quién quiere pasar?", el niño pasa, el que quien quiera o quien vea que pues, este... le hace falta, tal vez, conocer un poquito más las letras o no las reconoce bien... entonces, para que vaya aprendiendo. <CNF/E_II/02>

Para seleccionar al niño que pasa a escribir al frente se hace mediante dos criterios, principalmente. En el primero, la LEC menciona que es por decisión propia del alumno. Ella pregunta quién quiere pasar y el que se propone, ese lo hace. No obstante, corre el riesgo de que sean los mismos niños. Por ello, hay un segundo criterio. Este se refiere a que ella señala al alumno de manera directa. Sin embargo, no se selecciona al azar, sino que centra la atención en aquellos que presentan más dificultades para reconocer las grafías. De esta manera, ella les da la oportunidad para que lo realicen frente a sus compañeros y estos los apoyen. Para la LEC, este es un espacio que permite observar las dificultades que experimenta el estudiante. Es decir, cuando los alumnos le dicen qué letra va a escribir y el niño no lo hace, para la LEC es un indicador de que no lo conoce. Incluso, observa la forma en cómo lo hace, si hay una segmentación convencional y si el texto es legible.

Cuando un niño está al frente del pizarrón, los otros alumnos o la maestra lo apoyan, ya sea al dictar o escribirle en el pizarrón para que él lo copie:

Entre dos o tres niños, a veces el que está escribiendo, le escribe, o sea el que está escribiendo la fecha arriba [Ajá] Pues está escribiendo, y su compañero que le apoya, le va enseñando cómo son las letras abajo y luego lo /kopéa/ arriba [...] Este... porque bueno, siento que, a veces se apoyan [Ajá] Entre compañeros, porque si ve que, este... pues, su compañero está haciendo (tose) las letras, y luego yo no sé cómo es.
<ENT/CNF/II/06>

La LEC da la oportunidad de que los niños apoyen al alumno que está al frente del pizarrón. Estos escriben las letras en otra área del pizarrón para que el niño las copie. De esta manera, el que escribe observa cuáles son y copia donde se le ha solicitado. Esto pudo observarse con más frecuencia cuando escriben la fecha. Si el alumno indica que no sabe qué letra escribir, otro compañero se acerca y le escribe en la parte inferior. Así, el niño observa y lo copia en la parte superior.

5.5.3 Escribir con una función social-comunicativa

Los profesores comentaron que algunas de las actividades que realizaron tienen propósitos comunicativos y sociales. Estas son para comunicar algunas ideas. Por ejemplo, la primera actividad del día que lleva a cabo la LEC es la escritura de la fecha en el pizarrón, ya sea que ella lo escriba o alguno de los alumnos.

La escritura de la fecha, pues vamos, más que nada, nos sirve para que los niños se ubiquen en qué día andan y los días de la semana... eh, la fecha, normalmente, bueno, con los niños que no saben escribir... pues, la escribimos juntos [...] Pues... a nosotros no nos dieron la indicación, pero, pues es para que no anden tan perdidos, porque hay veces que no sabemos cuándo hicimos la actividad, entonces, por la fecha, pues, nos vamos guiando... eh, igual, este, ellos llevan como un orden... y practican la escritura... la forma de las letras. <CNF/E_II/03>

Para la LEC, escribir la fecha en el aula, además de que ayuda al niño a identificar las grafías, a observar cómo se trazan, entre otras; ella señala que lo realiza para que sus alumnos desarrollen la ubicación temporal. Al solicitar que escriban la fecha a cada una de las tareas en sus cuadernos, los niños podrán organizar sus actividades. Cuando se requiera saber en qué día lo hicieron, ellos podrán consultar y dar cuenta en qué fecha realizaron la actividad. Es una forma para que ellos observen cómo se mide el tiempo, que cada día tiene un nombre que se puede escribir, así como el mes y el año. Por estos motivos es que la LEC realiza la actividad con ellos, aunque no hay una indicación oficial para que lo lleve a cabo.

En el caso del docente, se observó que la clase sobre la clasificación de la basura tenía una finalidad social y de comunicación. De acuerdo con lo que él comentó, no sólo era ver el tema de manera rápida. Aunque la actividad central era la separación o clasificación de la basura, él menciona que la secuencia de trabajo implicaba más que eso.

En el tema de la basura orgánica e inorgánica, nos llevamos mucho (tiempo) porque no na-, era la separación de la basura, creación de carteles... este, explicación ¡exposición de los carteles!... o sea, el tema era... este, lo de la basura, ¿no?... pero traía ciertas actividades... en la secuencia didáctica, no nomás era separar la basura, o que aprendieran a separar la basura, sino también- ellos tenían que proyectar ante la escuela... este, cómo se separaba la basura y algunos carteles para mantener limpia la escuela, y este... y posteriormente exponerlos a sus compañeros, de qué se trataba cada cartel. <DOC/E_II/05>

El docente menciona que el tema de la clasificación de basura no se reducía sólo en separar la basura en orgánica e inorgánica. Enfatiza en que esta actividad implicaba otras actividades relacionadas con el tema. Una de ellas es la creación de carteles, en los cuales se invita a la sociedad a realizar esta práctica en sus hogares. Así, los alumnos escriben y comunican ideas importantes sobre un tema. Después, se trata de la explicación o exposición en el grupo. Como menciona el docente, se buscaba “proyectar ante la escuela”. Es decir, se

trataba de que no sea un aprendizaje meramente escolar, sino que se encontrara una funcionalidad social. Por ello, promueve que se realice la práctica de la separación de la basura, se elaboren carteles para invitar a las demás personas de la localidad y explicarles la importancia de esta práctica.

El docente resalta dos aspectos importantes. Por un lado, señala que existe una complejidad en el tema. Pues, aunque parezca algo sencillo, la secuencia de trabajo estaba conformada por diversas actividades que tenían relación. Además, retoma otros géneros textuales, quizá, abordados en clase; por ejemplo, la escritura del cartel. En este caso, se necesita que se analicen los elementos que integran un cartel y la finalidad del mismo. También, se promovía la exposición del tema ante el grupo de alumnos. De esta manera, se fomenta el desarrollo de la expresión oral. Por otro lado, se buscaba tratar el tema no sólo como un aprendizaje escolar, sino que tenga una funcionalidad escolar y social. Con ello, el docente menciona que el interés era que se mantuviera limpia la escuela, pero también se invitaba a la sociedad a cuidar los espacios comunitarios.

Se observa que los profesores promueven en cierto sentido la *literacidad* en el aula. De acuerdo con Scribner y Cole (2004) y Barton y Hamilton (2004), es el espacio de interacción del sujeto con diferentes prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales. Esto ayuda a que los alumnos atribuyan ciertos significados a las prácticas de lectura y escritura, encuentren una función social a ellas, conozcan sus usos, se apropien de los elementos del sistema de escritura, entre otras.

Aunque los profesores no lo explicitan como tal, señalaron algunas funciones de las actividades que realizaron que van más allá de la adquisición del código lingüístico. Por un lado, el docente toma como base las actividades que le propone el libro de texto; por otro, la LEC propone algunas actividades que pueden parecer triviales, pero tienen diversos significados y finalidades para ella. De esta manera, las prácticas de estos dos profesores

tienen cierta relación con el enfoque de enseñanza del español (SEP, 2017) porque fueron prácticas que no sólo buscan tener un impacto escolar sino también social.

5.6 El contexto de la escritura

En la enseñanza de la lengua escrita, el currículum oficial (SEP, 2017) propone la escritura de palabras o enunciados contextualizados. De acuerdo con Kalman (2002), el contexto es “la situación social del uso, los eventos comunicativos en los cuales se lee, se escribe y se habla alrededor (o acerca de) materiales escritos” (p. 25). Se refiere al espacio social y no a la estructura sintáctica. Se trata de que lo escrito tenga sentido para los alumnos y no sea algo ajeno a ellos. Por ello, en el aula puede escribirse sobre objetos conocidos o cosas del entorno inmediato; así, lo que los niños escriban sea comprendido y no sólo descifrado.

5.6.1 Escribir sobre el contexto inmediato

Los profesores coinciden en que es importante escribir sobre el contexto inmediato de los alumnos. Como conciben que el proceso es *de lo simple a lo complejo*, la escritura ha de ser *de lo cercano a lo lejano*. Es decir, que se inicie a escribir sobre cosas o situaciones que ellos conocen, principalmente sobre su entorno familiar y escolar.

Desde mi punto de vista, siempre he dicho que, es que nosotros tenemos que empezar por cosas que ellos conozcan, que ellos relacionen lo conocido, para que no se... con, lo que van a aprender, para que no se les dificulte tanto, porque pues, si nosotros empezamos a enseñarle con cosas que pues no tienen... que no lo ve, que no lo conoce, pues no van a saber ni de dónde, tomar sus bases, pero si ellos tienen las bases... eh, con algo relacionado, con algo que, ven a diario, o algo que conocen, pues va a ser mucho más fácil aprender... y, o sea, que se les-... que el niño se le quede o... digamos, haga su conocimiento... más este, más cercano, más a lo que está ahí, y ya de ahí, pues ir enseñándole poco a poco cosas nuevas, cosas que pues, no, tal vez,

no ha visto, no... no conoce... y pues por eso mismo, empezamos con lo que conoce y después le vamos enseñando cosas que tal vez todavía no conoce. <CNF/E_II/12>

La LEC menciona que, desde su punto de vista, se ha de promover la enseñanza con base en lo que conocen los alumnos. Se busca que los niños hagan una relación de lo conocido con lo que todavía no. Así, puedan aprenderlo con más facilidad y evitar dificultades. De esta forma, la LEC señala que busca facilitar el aprendizaje en sus alumnos. Se tiene el supuesto de que escribir cosas que los niños conocen ayuda a que escriban con más facilidad y de manera autónoma. En cambio, si se les pide que escriban sobre objetos desconocidos, no le atribuirán ningún significado y será más difícil el proceso, pues se generaría más confusión.

Para comenzar con cosas conocidas, la LEC promueve la escritura de los nombres de objetos cercanos. Por ello, escriben sobre objetos que hay en el aula (mesa, silla, pizarrón, etc.), en la escuela (salón, baño, etc.), en su casa (metate, mesa, silla, etc.), así como algunos animales (perro, gato, borrego, vaca, etc.). De esta manera, se atiende el supuesto de que se ha de comenzar con las cosas que conoce el niño, con las que está en contacto. Además, se promueve la escritura de nombres propios de personas conocidas por el alumno.

Lo más cercano que ellos tienen y que ven a diario [Ajá] Tal vez, pues, ven su nombre siempre, ¿no?, pues ya saben con qué letra empieza su nombre ¿no?, pero pues, como ven a diario, pues, sus compañeros... pues, que relacionen un poquito con el nombre, o la letra que empieza su nombre de sus compañeros, ya no sólo el de ellos [Ajá] Sino el que empieza el de todos los demás. <CNF/E_V/12-13>

La LEC señala que también promueve la escritura de nombres propios de personas que están en contacto con el niño. Por ello, decide comenzar con los de sus compañeros. Así, el alumno puede observar cómo se escriben, identificar las letras que tiene cada uno, relacionarlo con el suyo y reconocer el nombre de los demás. En seguida, de acuerdo con la LEC, es pasar al entorno familiar, principalmente, los que viven con el niño. Se trata de escribir

los nombres de sus padres, hermanos, tíos, abuelos, etc. Así, observa cómo se escriben y también encuentra una relación de las letras que se utilizan.

El docente, en cambio, lleva un proceso de incorporación de las letras que se han enseñado. Por ello, después comienza a escribir algunos enunciados. Señala que estos sean de situaciones que los niños viven o que involucre a personas conocidas por el alumno.

Una técnica que tengo mucho con ellos, preguntaba, por ejemplo, “¿qué hicieron el día de hoy en sus casas?”, ah, pues, este, "jugué a la pelota" [...] Carlos jugó a la pelota... Ana, “Ana, ¿tú qué hiciste?”... ah no, pues "yo hice mi tarea", Ana hizo su tarea... y explicarle que ahí dice "Ana hizo su tarea" [Umjú] Entonces... son frases... que ellos mismos... logran focalizar... grafofocalizar... porque ellos mismos ya la vivieron o ya las hicieron. <DOC/E_I/17-18>

El docente menciona que, al escribir un enunciado, pregunta a los niños qué hicieron por la tarde del día anterior. Con base en lo que le dicen, él lo escribe. De esta forma, los enunciados tienen relación con alguna experiencia que vivieron o hicieron los alumnos y no son situaciones ficticias. Así, los niños reconocen que se puede comunicar un hecho por medio de la escritura.

La otra decisión que expresó el docente, es que utiliza los nombres de personas conocidas por los niños en los enunciados que se construyen en el aula.

En cierto momento, les pedí su nombre, su nombre en enunciados también, este, por ejemplo, Juanito... Juanito ¿qué hace?... ah, este, cuida los borregos por la tarde [Umjú] Tere, Tere ¿qué hace?... Tere ayuda a su mamá en la cocina... este, Javier... Javier hizo la tarea... con frijolitos... entonces, este, pues ya, ellos me dan una idea de qué fue lo que hicieron y yo se los escribo. <DOC/E_IV/10>

En el ejemplo que presenta el docente, él menciona el nombre de uno de los alumnos. Los niños completan el enunciado con alguna acción. Después, él lo escribe en el pizarrón. Los enunciados han de ser relacionados con actividades que ellos realizan en la escuela o en

su casa. Se tiene la idea de que el alumno le asigna significado a esas oraciones, pues contiene los nombres de las personas con las que convive. Además, se relacionan con acciones o actividades que ellos realizan. De esta manera, los profesores contextualizan lo que se escribe en la escuela y, así, no sean escritos sin relación para los estudiantes.

5.6.2 El dibujo como apoyo en la escritura

Los profesores coinciden en utilizar dibujos para apoyar a sus alumnos en la escritura. De acuerdo con lo observado en las clases, se trata de escribir palabras, ya sea el nombre de lo que se ve en el dibujo o algo sobre ellos, o se busca escribir enunciados. Sin embargo, cada profesor lo utiliza de manera particular según cómo deciden, ya sea que (a) el maestro presenta el dibujo y los niños escriben a partir de ello o (b) escriben y lo relacionan con un dibujo o dibujan sobre lo que escribieron.

a. Escribir a partir de un dibujo.

El docente comenta que, para producir algunas oraciones, presenta algunos dibujos a los alumnos. Siempre se observó que él dibuja en el pizarrón y pide que le digan algo sobre lo que dibujó. Esta actividad la realizó en el mes de noviembre. Esto es porque considera que los niños ya conocen la mayoría de las letras que se han enseñado en clase.

Entonces, les pongo el dibujo... y ya ellos, me tienen que decir una idea del dibujo [Ajá] Yo, por ejemplo, nada más dibujé el árbol... y ya, este, los niños me dijeron, ah, "el árbol tiene manzanas rojas"... dibujé una mariposa, "la mariposa es de colores" [Umjú] Y luego un pececito y ya, "yo tengo un pececito que se llama Nemo" [Ajá] Este, la casa... "la casa de mi abuelita es bonita", pero eso me lo dicen ellos, o sea, yo no la- [Ajá] Yo no doy la idea. <DOC/E_IV/06>

El docente menciona que utiliza los dibujos como apoyo para construir enunciados. Él sólo presenta el dibujo a los alumnos y ellos dan la idea. En algunos ejemplos, los niños utilizan

el dibujo como sujeto: "El árbol tiene manzanas"; en otros, como sustantivo: "Yo tengo un pececito" (ver Anexo 5). El docente da la libertad de utilizarlas de manera indistinta. La intención es que ellos propongan las oraciones a escribir y que tengan relación con lo que ven en el pizarrón.

También se observó que, en ocasiones, los alumnos proponían una idea distinta de la que el docente había pensado.

El de ahí era un pollo, pero los niños me dijeron que no era un pollo, que era una gallina, entonces, pues ya, les tuve que sacar... [Ajá] Entonces, "la gallina come maíz y arroz"... y yo ahí les puse flores... porque yo iba a poner ahí, "el altar de muertos se adornó con" ¡y no!... ellos me dijeron "mi mamá tiene un jardín de flores". <DOC/E_IV/07>

Se observa que el docente tenía otras ideas para algunos dibujos que hizo en el pizarrón. Sin embargo, los alumnos le propusieron otras. Esto se debe principalmente porque él los dibujó. Tomó como base los que aparecen en la guía de trabajo que lleva. Los enunciados que dieron los niños no eran ajenos a los dibujos presentados. Como en el primer ejemplo, el docente menciona que dibujó un pollo, pero ellos señalaron que era una gallina. Así, el enunciado construido fue referente a una gallina. En el caso del segundo ejemplo, el docente quería relacionar la idea con el día de muertos, pero los niños construyeron algo diferente. El docente no se opuso porque las imágenes no eran muy claras. Estas podían interpretarse de diferente manera. Por ello, aceptó lo que le dijeron sus alumnos. Además de que dio la libertad para que ellos pudieran expresar sus ideas.

La finalidad era que los dibujos permitieran a los niños construir algunos enunciados: Entonces, digamos, que ellos van construyendo su propio conocimiento y ellos me dan la idea y yo se las escribo [Ah, ajá] Y ya es como comenzamos a identificarlas. <DOC/E_IV/08>

Para el docente, esta forma de trabajo permite a los alumnos construir su conocimiento. Los niños expresan algunas ideas que construyen al observar un dibujo en el pizarrón. Se trata

de escribir sobre algo que todos los alumnos ven. En este caso, el dibujo sirve como apoyo al docente para favorecer la construcción de enunciados a escribir. Por este motivo es que utiliza el dibujo en las clases.

Otra de las decisiones por las que el docente utiliza los dibujos en la construcción de oraciones es para que les ayude a recordar lo que se escribió.

El hecho de ponerles el dibujo es para que los niños lo vayan hilando [Ajá] Así como que- esta es la mariposa, este es el enunciado de la mariposa... y ya cuando les pregunte, ellos ya tengan la idea de por qué está ahí la mariposa... el de "la mariposa es de colores", o sea, eso me ha servido... para que ellos vayan hilando la oración con el dibujo. <DOC/E_IV/10>

El docente menciona que el dibujo permite que los alumnos recuerden sobre qué escribieron en el enunciado. Si él señala el dibujo, el niño recordará el enunciado y lo leerá. También, si el profesor y los alumnos leen la oración, ellos sabrán por qué está ese dibujo. Es una forma de evocar la memoria y que el estudiante reconozca la escritura como un sistema de representación. De esta manera, el docente apoya al niño al relacionar la escritura con el dibujo.

b. El dibujo en relación con lo que se escribe.

La LEC utiliza el dibujo en la construcción de enunciados en clase. Ella lo hace de una manera distinta al docente. La LEC escribe acerca de algo y después pide que lo relacionen con algún dibujo, o bien, que los niños dibujen algo de lo que escribieron. Es decir, no se escribe a partir de lo que los alumnos observan, sino que el dibujo representa lo que escribieron.

En una de las clases se pudo observar que la LEC entregó a los alumnos varios libros de texto de ediciones pasadas. Después, escribía una palabra en el pizarrón. Señalaba lo escrito, cada una de las letras y las nombraban en voz alta. En seguida, solicitaba que los niños buscaran en los libros el dibujo de lo que escribió. Por ejemplo, si ella escribía nombres

de animales, la consigna era que los alumnos buscaran esos animales, recortaran, pegaran en la libreta y escribieran su nombre, como ella lo había escrito en el pizarrón.

En otras clases, se observó que la LEC decidió que no sólo fueran recortes de libros. Por ello, escribía una palabra o enunciado en el pizarrón y solicitaba que los niños dibujaran acerca de lo que escribió. Por ejemplo, escribía “el árbol da frutas” y los alumnos dibujaban un árbol con frutas, o “la vaca da leche” y ellos dibujaban a una vaca. Después, pintaban los dibujos. Como se puede apreciar, la LEC utiliza el dibujo para representar lo que se escribe.

Porque bueno, siento yo que al decirles jirafa y escribirlo primero [Ajá] El niño, pues, ahora sí que... se va guiando más por la letra... si les pongo el dibujo (tose)... pues siento, como que, no está más... se me confundirían más... y al momento, de escribir... pues, hay algunos que escriben, bueno, confunden las letras [Umjú] Tal vez, no van a confundir elefante, pero... lo de sapo... con la /séta/ (Z), o la jirafa, confunden mucho la /jé/ (G) con la /jóta/ (J)... entonces... ahí siento que se confundirían... al momento de escribir. <CNF/E_III/17>

La LEC menciona que decide realizar la actividad de esta manera porque les ayuda a los estudiantes principalmente a identificar las letras que lleva cada palabra. Señala que, si mostrara primero el dibujo, generaría confusión en ellos. Para ella, el objetivo es que los niños reconozcan las letras que componen las palabras que escriben. A partir de ello, trata de que los alumnos representen lo que escribieron. Al parecer, parte del supuesto de que los niños relacionan el dibujo con las iniciales de las palabras. Esto también se observa en los dibujos que tiene en la pared sobre el alfabeto: A-abeja, B-barco, C-casa, D-dado. Es decir, el dibujo se relaciona con la inicial. De esta manera, los niños logran identificar con más facilidad y les permite avanzar en el proceso de adquisición del principio alfabético.

Se observa que ambos profesores utilizan los dibujos. Cada uno le da un uso particular. El docente construye enunciados a partir de ellos. Es decir, se producen escritos con base en lo que observan los niños. En cambio, la LEC procede a escribir y después a relacionar con

una imagen o a dibujar. De esta forma, la idea es representar lo que se escribe. En los dos, se busca relacionar el texto con la imagen para que los alumnos escriban de manera contextualizada y no enunciados en los que no encuentren significado. Por lo tanto, el dibujo apoya a que los estudiantes atribuyan significados a lo que escriben.

5.6.3 Tomar la idea más coherente al escribir enunciados

En algunas clases del docente, se observó que él escribía algunos enunciados en el pizarrón. La actividad consistía en que él pedía a los niños que le dieran ideas para que las escriba. Sin embargo, no siempre escribía lo que le decían los alumnos, no era un proceso estricto de dictado. Seleccionaba la idea de algunos niños o volvía a preguntarles. Ante esto, él comentó que trata de tomar la idea más coherente.

O sea, sí te dan varias opciones, pero intento tomar la más coherente... porque algunas sí como que no... no tienen mucha relación... a pesar de que son ideas de ellos, algunas sí no tienen muy-muy buena relación. <DOC/E_IV/16>

El docente menciona que los alumnos le daban varias opciones en la clase. Esto es, cuando solicitaba alguna idea para un dibujo, varios niños levantaban la mano y decían un enunciado. Sin embargo, él escuchaba con atención y escribía sólo uno. Este debía ser el más coherente, desde su punto de vista. Es decir, que el enunciado tuviera sujeto, verbo y predicado, principalmente. Cuando esto sucedía, lo escribía de manera rápida, o bien, pedía al niño que lo repitiera. Preguntaba y ordenaba las palabras, si es que se requería.

Yo como que les pongo un poquito de coherencia o les pongo los conectores [...] Es que a veces me los dan sin coherencia, o sea ese es el problema [Ajá] Y pues yo tengo que buscarles la coherencia, porque pues, soy yo, el que está ahí. <DOC/E_IV/24>

De acuerdo con el docente, el objetivo es buscar que el enunciado tenga coherencia, tanto en su estructura interna de palabras como en relación con el dibujo que se les presenta. Por un lado, porque los niños construyen enunciados con ideas desorganizadas que generan

confusión. Por otro lado, decían ideas sobre otros aspectos que no se relacionaban con el dibujo. Por ello, el docente decide escribir el enunciado que sea coherente. Como enfatiza al final, él es el mediador y su papel es brindar elementos para que los alumnos se apropien de las convenciones del sistema de escritura.

Kalman (2002) señala que la alfabetización es social y situada. Por una parte, es social porque sus formas y usos se utilizan para interactuar con otros y se construye a través de una diversificación continua. Por otra, es situada porque se lleva a cabo en situaciones específicas, tiene propósitos comunicativos. La autora menciona que, para ello, es necesario partir de conocimientos compartidos o los que disponen los sujetos (los alumnos). De esta manera, se introducen conocimientos nuevos que permitan a los niños integrar lo conocido con lo nuevo. Por ello, lo que realizan los profesores corresponde con esta característica de la alfabetización, pues buscan comenzar con lo que los alumnos conocen, de lo cercano a lo lejano. Así, los profesores consideran que el niño atribuirá significados a lo que escribe.

También, Kalman (2002) menciona la importancia del contexto en el que escriben. Los profesores promueven la escritura con apoyo de dibujos y/o que tenga relación con las experiencias de los alumnos. Con ello, los niños no escribirían sin sentido, sino con base en aspectos que vivieron o experimentaron.

5.7 Intervenciones de los profesores

En el diálogo con los profesores, ellos mencionaron ciertos aspectos sobre sus intervenciones en clase. Uno de ellos es cuando se acercan al lugar de los alumnos y observan lo que hacen. En ocasiones, se pudo ver a los profesores que comentaban algo con ellos, señalaban con el dedo el cuaderno del niño y continuaban en el recorrido por los demás lugares. Otro es cuando apoyaban a los alumnos en la escritura, sobre todo cuando pasaban al pizarrón a escribir. Esto lo hacían, principalmente, para regular la escritura de los niños o para que escribieran con apoyo de *pistas*.

5.7.1 Regular la escritura de los alumnos

Mientras los niños copian algún texto del pizarrón o del libro, los profesores se acercan a cada uno de ellos. Observan lo que hacen. Se muestran pendientes de lo que los alumnos escriben. Esto es porque consideran que es necesario regular o controlar las actividades de escritura en los niños, principalmente de los de primer grado.

Con los de primero tengo que estar controlando la actividad... porque tengo que estar regulándoles que lo estén haciendo bien, que no se equivoquen en las sílabas, o que me copien la palabra completa, porque, por ejemplo, Alexis, pongo ahí "la mariposa" [Umjú] Va y me copia la "ma" [Umjú] No me acaba de copiar "posa" (MARIPOSA).
<DOC/E_IV/08-09>

Tanto el docente como la LEC mencionan que tienen que controlar la actividad de escritura en los alumnos de primer grado. Esto es para saber qué y cómo escriben, para que no se equivoquen. El docente considera que debe estar pendiente para que los niños escriban de manera convencional. A eso él le llama *escribir bien*; es decir, que lo escrito tenga las convenciones de escritura, no existan palabras incompletas o se hayan utilizado otras grafías con criterios diferentes a los convencionales. Como el ejemplo de uno de sus estudiantes (Alexis), donde el alumno copia del pizarrón, pero omite algunas sílabas: "La ma es de col" (La mariposa es de colores). Por ello, regular lo que escriben los niños en el aula es importante para el docente.

Otro aspecto que señalan los profesores es observar cómo escriben los alumnos, no sólo qué escriben, sino también la forma en cómo lo hacen:

Tienes que estar, también, tanto regulando y moldeando, remoldeando, su escritura, porque si no nuevamente, va a pasar lo de Yanet, se comienzan a comer letras, hacen las letras grandotas, no respetan los espacios, no respetan las, este, el uso de las mayúsculas. <DOC/E_IV/10>

El docente menciona que se trata de regular, moldear y remodelar la escritura de los alumnos. En este caso, él está pendiente de lo que hacen los niños y controla la forma en cómo lo hacen. Busca que escriban en un tamaño que no sea muy grande ni muy pequeño, respeten la segmentación convencional y el uso de las mayúsculas. Esto es porque, en ocasiones, escriben en todo el ancho del renglón de sus cuadernos o desproporcionados, lo cual generaba algunas confusiones al revisarlos. También, algunos niños escribían todo junto sin segmentar el texto. Por ello, el docente señala la importancia de estar atento a lo que escriben sus alumnos para que lo hagan con las convenciones de la lengua escrita.

En el caso de la LEC, recorre los lugares de sus alumnos para observar cómo copian del pizarrón. Les señala si alguna de las letras es más grande o más pequeña que las demás, si escriben en la línea del renglón, si la letra es correcta, etc. Ella comenta que los niños no siempre copian como se les muestra, por ello ha de observar cómo escriben. De esta manera, regula el trabajo de ellos y, en caso necesario, corrige los errores que han cometido al escribir.

5.7.2 Dar pistas para escribir palabras conocidas

Cuando el docente escribe algunas palabras en el pizarrón, señala que les da pistas a sus alumnos. No las escribe él solo. Se da una breve interacción para que ellos le digan la palabra que ha pensado. Por ejemplo, en la clase de las rimas, él escribía una palabra y los niños debían encontrar una que rimara. Entonces, el docente les decía las características. Así, ellos decían la palabra y él la escribía.

Por ejemplo, yo le daba MESA, y ya ellos "Maestro, es que no encontramos", ¿cómo es la frutita roja, pequeña que ustedes se comen?, así y así, "fresa", ah ya, "¿cómo se llama lo que tienen ustedes, con lo que piensan?", "cabeza". <DOC/E_III/14>

El docente comenta que la actividad consistió en escribir una serie de palabras para que los niños buscaran las que riman. Así, él da la primera palabra y ellos buscan las demás. Cuando no lograban identificar alguna, él los apoyaba con pistas o características de la palabra

que rima. Menciona el ejemplo de la palabra MESA. Los alumnos no identificaban alguna que rimara. Por ello, él trata de que escriban FRESA. Para no decirles de manera directa, comienza a preguntar: “¿Cómo es la frutita roja, pequeña que ustedes se comen?” o “¿cómo se llama lo que tienen ustedes, con lo que piensan?” De esta manera, los niños dan la palabra y el maestro la escribe para que identifiquen la terminación.

Comenzaban a pensar ellos, no pues, cuál es una fruta roja que termina igual que mesa y ya comenzaban ellos como que a identificar... y cuando les dije la de, con lo que piensas y así, como que se quedan, "¿con la cabeza?", "ah bueno con la cabeza" [...] entonces, y así... por ejemplo... pero hoy les puse terminación "-eta"... [...] por ejemplo, teníamos la de "paleta"... y ya ellos, "¿cómo se llama con lo que tu mamá acarrea el agua?", y ya comenzaban a decir, no pues, y me decían "cubo", "bote", y les digo "no... piensen", "¡ah!, cubeta" y ya es como lográbamos. <DOC/E_III/15>

Se observa que, como los alumnos no identifican las palabras, el docente se apoya en preguntas para que las identifiquen. Estas van acordes con el contexto del niño, como señaló el docente. Es decir, son palabras que los alumnos conocen. Por ejemplo, solicita que escriban FRESA y CABEZA. La primera es una fruta que ellos consumen en su región, pues la cultivan en algunas casas. Sin embargo, puede llegar a confundirse con otra fruta de color rojo: la manzana, pero en este caso, no se presentó.

5.8 Evaluación del aprendizaje de la lengua escrita

Los profesores coinciden en que es necesario reconocer los avances que logran los alumnos en relación con la adquisición del principio alfabético. Ambos mencionan que es preciso llevar una evaluación de los conocimientos que han adquirido los niños. Cada maestro lo hace de manera particular, tanto en la forma de evaluar, la finalidad que le atribuyen, como la utilidad de los resultados.

5.8.1 Evaluar para saber si se pasa a otro tema

De acuerdo con la LEC, es importante conocer los avances de los alumnos para decidir si se pasa a otro tema o estrategia, o bien, se continúa con el mismo. Así, explora si los objetivos de la semana se alcanzaron o no. Esto lo lleva a cabo principalmente los viernes, cuando concluye con la estrategia de lectura y escritura. No lo hace mediante una prueba escrita (examen), sino a través de algún ejercicio como parte de la clase. Los niños realizan la actividad y ella revisa lo que hicieron para valorar sus avances.

Si ves que el niño... al momento de evaluar... te logró el conocimiento, pues puedes, tal vez, pasar con otro tema... pero si no, puedes... hacer otra estrategia con el mismo tema, pero con otras actividades... que te ayuden a reforzar el conocimiento pasado, hasta que se logre, puedes... eh, poder pasar, al otro... al otro conocimiento.
<CNF/E_I/24>

La LEC señala que la evaluación permite saber si el alumno alcanzó los objetivos de la estrategia que se desarrolló durante la semana. Si se ha logrado el objetivo, se pasa al siguiente tema o estrategia. En caso contrario, si los niños muestran dificultades para poner en juego lo que se ha aprendido en la semana, ella decide continuar con el mismo tema. Sin embargo, no repite la estrategia. La decisión es continuar con el tema, pero con una secuencia de trabajo diferente, que incluya otras actividades. Estas serán con la finalidad de apoyar y reforzar lo que ya se ha visto en clase. De esta manera, al final de la semana podrá evaluar, de nueva cuenta, para corroborar si ya se alcanzaron los objetivos.

La LEC parte del supuesto de que se ha de alcanzar el objetivo con todos los alumnos para poder continuar con los temas del programa de estudio. Ella menciona que si los niños no han aprendido todas las letras que se enseñan en clase, no puede continuar con otras actividades. Por ello, ha de buscar con diversas estrategias para que se aprendan y, así, continúen con el proceso. De esta manera, la LEC realiza la evaluación como un referente para dar por concluido un tema o no.

5.8.2 Estrategias para evaluar

De acuerdo con Casanova (1998), no hay una forma única para evaluar el proceso de aprendizaje de los alumnos. En este sentido, los profesores realizan diferentes actividades con la finalidad de valorar el avance de los niños. Estas pueden ser mediante el dictado, al observar las gráficas que utilizan al escribir, etc. Se realizan como actividades de la jornada escolar, pero para los profesores son herramientas que les ayudan a saber si se alcanzan los objetivos.

La LEC comenta que realiza la evaluación cuando finaliza la estrategia. Regularmente, es al término de la semana, los días viernes.

Cuando terminamos la actividad... pues, ahora sí que, hacemos como (tose) un tipo evaluación [Umjú] De los niños... y les preguntamos, ya sea de manera individual o grupal... qué letras son. <CNF/E_III/04>

Una forma de evaluar es preguntar de manera directa sobre las letras que se han enseñado y que, se supone, los alumnos han aprendido. Se observó que mediante el alfabeto que tiene en la pared, pregunta qué letra es, señala las que se han visto en la semana. Si el niño responde de manera correcta, da por hecho que sí lo aprendió. En caso contrario, es señal de que no y, por lo tanto, es necesario reforzar ese aprendizaje en la siguiente semana. Esto lo realiza con algún juego, actividad escrita, de recortar y pegar, entre otras.

Los dos profesores mencionaron que el dictado permite evaluar los avances. Es decir, ellos dictan a los niños algunas palabras, principalmente con las letras que se han enseñado. A partir de ello, revisan lo que escribió el alumno, con qué gráficas y cómo lo hizo.

Por ejemplo, si yo le pongo a escribir al niño... este... "payaso"... y solamente me escribe dos o tres letras... para él dice payaso... pero yo le tengo que hacer entender que ahí no dice payaso... vamos a explicarle nuevamente, las corrijo en el pizarrón y ya vemos, este... su avance, qué tanto ha sido, eso es para su escritura... para su lectura, nos basamos a las sílabas... nuevamente, esas palabras que ya fueron dictadas, ahora, las vamos a leer en grupo... y aquel niño, bueno, se van a dar cuenta

los niños que van más avanzados porque lo van a decir a la primera... pero aquel niño que no lo pudo hacer, entonces nos regresamos con él, a ver la /pé/ con la /á/... otra vez, cómo suena /pé/... la /yé/ con la /é/ y otra vez, tanto está reconociendo las letras como está reconociendo los sonidos [...] y hasta el último terminamos con la sílaba /só/. <DOC/E_I/12>

El docente señala que, en el dictado, puede darse el caso de que el niño escriba una palabra con dos o tres grafías, según la forma en que se aproxime a la escritura y sus concepciones sobre la misma. Si es así, él comenta que se le explique que ahí no dice lo que dictó. Por ello, él propone que esas palabras que se dictaron, se escriban en el pizarrón para que todos puedan ver su escritura convencional. De esta manera, busca una retroalimentación grupal. Cuando ya escribió todas las palabras, procede a leer una por una, sílaba por sílaba y nombrar la consonante y vocal de cada sílaba. Así lo que el docente busca es que el alumno identifique las grafías que se necesitan en cada palabra.

En el caso de la LEC, la evaluación es con base en el dictado. Ella dicta una palabra y los niños la escriben. Después, revisa cómo lo hicieron.

La evaluación, pues, igual... es como... ahora sí que, hay que, idear una actividad... de manera que pues... nosotros nos demos cuenta si el niño aprendió (tose) [...] entonces le vamos a ir dictando ¿no?... pues, vamos a escribir la palabra GATO, pero para escribir la palabra GATO, necesitamos la /jé/ (g)... [Umjú] Entonces, si el niño puede hacer la /jé/ (G), pues ya vemos que sí aprendió, luego pues una /á/ (A), y si no pues hay que dejarlos que ellos lo escriban como ellos crean para ver... qué tanto les falta... tal vez, vamos a necesitar una /jé/ (G), pero te escribió la /jóta/... y todas las demás bien [Umjú] Pues ya nada más vemos que la dificultad está en identificar... o de, y diferenciar la /jé/ (G) y la /jóta/ (J)... o la /sé/ (C), bueno la /sé/ (C) y la /ése/ (S). <CNF/E_II/32>

En primer lugar, la LEC menciona que es necesario idear una actividad que permita dar cuenta del progreso de aprendizaje de los estudiantes. Esto es interesante porque la actividad evaluativa no la reduce a una prueba escrita o examen, sino que busca otras formas que le ayuden a evaluar. Así, el dictado es una de ellas. Después de que los alumnos han escrito lo que les indicó, revisa sus escritos. Principalmente, centra la atención en las grafías que han usado los niños para escribir. Observa si han cambiado alguna grafía, como es el caso de G y J, que en ciertas situaciones tienen el mismo fonema. Si los alumnos han escrito de acuerdo con sus hipótesis de escritura, analiza qué grafías utilizan. Para ella, esto es señal de que son las únicas que conocen. Por lo tanto, es necesario enseñar la diferencia de las grafías y sus fonemas para que no las confundan, así como otras más para que amplíen el repertorio en los futuros escritos que se les pidan.

El docente también decide evaluar el avance de sus alumnos a través de la copia de textos:

Me doy cuenta (de) que aprendieron a escribir en la reproducción de texto, puesto que... me escribieron como se debía... no me pusieron palabras, este, letras equivocadas en las palabras... ni se comieron letras... este... me dejaron los espacios... eh... utilizaron las mayúsculas, puntos, comas y demás. <DOC/E_I/14>

El docente decide revisar y evaluar los textos que copian los alumnos. Para él, como es copia de otro texto (transcripción), no ha de contener errores. Esto es porque los niños observan y copian en su libreta. Por ello, revisa que las palabras estén completas, no hayan omitido alguna grafía o esté una equivocada, así como el uso correcto de mayúsculas, minúsculas y puntuación. Sin embargo, lo que se evalúa es la capacidad del alumno de transcribir y no el proceso de construcción del principio alfabético. Esto es porque la actividad no se centra en la producción escrita, sino en una reproducción o transcripción.

En resumen, este capítulo presentó las decisiones de los profesores orientadas a la enseñanza de la lengua escrita. Se identificó que ambos maestros conciben que la enseñanza

es de lo simple a lo complejo. Los profesores siguen un proceso que Braslavsky (1962) le llama *sintético*; es decir, consideran que se ha de iniciar con las grafías de forma aislada para que después los alumnos puedan relacionar y construir sílabas y palabras. Por ello, la mayor parte del proceso de alfabetización inicial lo dedican a enseñar el código de escritura. De acuerdo con Tolchinsky y Ríos (2009) y Rodríguez y Clemente (2013a; 2013b), se trata de una enseñanza explícita del código, en el que los maestros proponen actividades para que los alumnos reconozcan los elementos del sistema de escritura.

Enseñar el código de escritura es una de las prácticas comunes en los profesores que atienden el primer grado de educación primaria (Tolchinsky y Ríos, 2009; Rodríguez y Clemente, 2013a, 2013b). Esto es porque consideran que el proceso va de lo fácil a lo difícil; donde lo fácil son las grafías y fonemas y lo difícil son las palabras y enunciados. Los profesores coinciden en que conocer las letras es un conocimiento previo en el aprendizaje inicial de la lengua escrita (Sánchez y Alonso-Cortés, 2012). Por ello, se observó en las clases de los maestros, que la mayor parte de las jornadas escolares las dedican a que los alumnos conozcan los elementos del alfabeto, los fonemas, establezcan su relación fonema-grafema de forma convencional, entre otras.

También se reconoce que los profesores centran la atención en el desarrollo de algunas habilidades para la escritura. Aunque esto no lo señalan las propuestas oficiales de enseñanza (CONAFE, 2018; SEP, 2017), los maestros toman la decisión de llevarlo a cabo por diversas razones. Principalmente, deciden que los alumnos han de haber desarrollado las habilidades de trazar, escuchar y observar para iniciar el aprendizaje de la lengua escrita. Esto es importante para ellos, ya que los sentidos de la vista y el oído juegan un papel importante para aprender a leer y escribir. Para reconocer el alfabeto, se requiere observar; y para identificar los fonemas, se requiere del oído. Por lo tanto, ver y escuchar son dos sentidos indispensables en el proceso de adquisición del principio alfabético.

Para los profesores, también es necesario desarrollar otras habilidades en los alumnos. Los maestros coinciden en que se enseñe a tomar el lápiz, la forma de las grafías, así como la legibilidad y velocidad al escribir. Estas son habilidades que se desarrollarán en el proceso de enseñanza y los profesores las consideran importantes. De acuerdo con Sénéchal et al. (2001), los profesores promueven *conocimientos procesales* en el proceso de alfabetización inicial en las aulas. Esto es porque la enseñanza se dirige a la mecánica de la lectura y la escritura, a que los alumnos conozcan las letras y sus sonidos (grafemas y fonemas), la ortografía, lectura de palabras y enunciados, entre otros aspectos particulares del sistema de escritura.

Otras decisiones que también consideran los profesores, se refieren a la enseñanza de *conocimientos conceptuales* (Sénéchal et al. 2001), con menor frecuencia. Es decir, se trata de la enseñanza de las funciones del lenguaje y el contexto de la escritura. Los conocimientos conceptuales se refieren a las funciones de lo escrito, la percepción que tienen los sujetos de sí mismos como lectores y escritores, las funciones de la lectura y la escritura en la sociedad y la escuela, entre otras. Por ello, los maestros promueven la escritura de palabras y enunciados, ya sea que inicien con la misma letra, con sílabas simples, reconozcan su nombre y de los demás, escriban para otros con distintas finalidades comunicativas. También, se apoyan del uso de dibujos para que escriban a partir de ellos, o con base en ellos, se realicen algunos dibujos que representen lo escrito.

Se identifica que los profesores también promueven la *literacidad* (Barton y Hamilton, 2004; Scribner y Cole, 2004), ya que llevan a cabo algunas prácticas de lectura y escritura con fines comunicativos y sociales. Aunque esto es en menor proporción, pues se centran en la relación convencional de los fonemas y grafemas, es decir, la construcción del principio alfabético de la escritura. Sin embargo, fue posible observar que algunas de las clases tienen una finalidad más allá de la escritura mecánica; es decir, tienen un impacto social. Se trata de

prácticas en las que los alumnos escribieron con una intención de comunicación. Por ejemplo, cuando elaboraron algunos carteles sobre el cuidado del medio ambiente.

En general, los profesores llevan un proceso de enseñanza orientado a que los alumnos aprendan los elementos del sistema de escritura convencional. Esto es porque los maestros realizan las actividades de alfabetización en un tiempo específico de la jornada escolar y centran la atención en enseñar de manera explícita los fonemas y grafemas. En menor proporción, se enseñan las funciones del lenguaje escrito. Los maestros lo deciden así porque la adquisición del principio alfabético es su objetivo principal en el primer grado de la educación primaria. Por ello, las actividades que promueven tienen dicha finalidad.

Aunque pareciera que las prácticas que llevan los profesores son un poco arbitrarias a las propuestas oficiales, ellos le atribuyen ciertos significados y sentido a lo que hacen. Como señalan Laclau (1993) y Van Dijk (1996), las decisiones que toman los maestros, de forma consciente o inconsciente, están ligadas a motivos racionales, a razones. Es decir, están dirigidas hacia una meta que ellos establecen de manera personal o que toman como referencia las propuestas oficiales. De esta manera, los profesores realizan diversas acciones, ya sea que correspondan o no con lo que les señala el currículum oficial, para lograr su objetivo: que los alumnos adquieran el principio alfabético de la escritura.

CAPÍTULO VI

DECISIONES SOBRE LA ORGANIZACIÓN DE LA ENSEÑANZA

Al preparar la clase de mañana... pues, ya ahí, voy viendo, en qué paso voy... en qué me quedé y qué más puede seguir y ya voy a buscar las actividades del paso que viene.

Líder para la Educación Comunitaria

En la enseñanza de la lengua escrita en la escuela primaria, los profesores también toman decisiones para organizar las clases. Por ello, en este capítulo, se presentan las decisiones que se consideraron más relevantes de los maestros sobre la organización de la enseñanza de la lengua escrita. Cabe señalar que estas surgieron en el diálogo con ellos, pues mencionaron varios aspectos relacionados con este tema.

Algunas de las decisiones que tomaron los profesores en el aula se orientan a atender el desarrollo de los alumnos, sus estilos y necesidades de aprendizaje. También, deciden sobre los materiales que ellos utilizan en la enseñanza, el uso del libro de texto oficial y las guías de apoyo, y del tiempo que dedican a las clases. Además, se pudo identificar que algunas tienen relación con la atención del grupo multigrado, como la decisión de trabajar con base en el tema común y la transversalidad, el trabajo por pares, la distribución de los alumnos para favorecer su aprendizaje, así como la de realizar algunas actividades para centrar la atención en un grado de manera específica.

6.1 Atender el desarrollo y necesidades de los alumnos

Los profesores coinciden en algunos aspectos acerca de que la enseñanza ha de estar en relación con el desarrollo y las necesidades de los alumnos. Para los maestros es importante tomar en cuenta estos elementos. De esta manera, la enseñanza puede tener un resultado

positivo en el aprendizaje de los niños, ya que responde a lo que necesitan aprender en el contexto escolar.

6.1.1 Tomar en cuenta el desarrollo de los alumnos

La LEC considera que hay un proceso de aprendizaje que siguen los niños. Este consiste en aprender las grafías, los fonemas, las sílabas, palabras y enunciados. La función del profesor es ayudar a los alumnos a transitar dicho proceso. Por ello, es necesario que se conozcan las necesidades de aprendizaje del niño. De esta manera, se le podrá apoyar en su aprendizaje.

Dependiendo de las necesidades que tenga el niño [...] si venimos y el grupo... por así decir... ya sabe juntar sílabas, pues lo siguiente que será, pues, será, pues digo, formar sílabas, lo siguiente vamos a empezar a juntar las sílabas y ya luego las palabras y así nos vamos a ir... y ya aprendió, pues, tal vez, el niño a... juntar eso... pues ya le vamos a empezar a enseñarlo, tal vez, la estructura de una oración. <CNF/E_II/34>

Para la LEC, la enseñanza que lleva a cabo en el aula ha de responder a las necesidades de los estudiantes y no sólo al manual o indicaciones que le den sus autoridades educativas locales. Como señala, se requiere identificar lo que los alumnos saben, principalmente del alfabeto. Esto es, según ella, porque no es posible tratar algunos temas si el niño no conoce lo básico o pedirle que escriba algunos enunciados, si no sabe escribir de forma convencional. De esta manera, lo que la LEC busca es ayudar al alumno en su proceso de aprendizaje, en donde presenta mayores dificultades o lo que aún no conoce sobre el sistema de escritura.

Es similar a la idea de... ir buscando, este, o sea, los semejantes, de las actividades, es este, del desarrollo mental. <CNF/E_V/02>

La LEC también comenta que las actividades que propone están en relación con el desarrollo mental del alumno. No queda claro cómo lo determina. Sin embargo, se intuye que se refiere a las etapas en la evolución de la adquisición del principio alfabético (Ferreiro y

Teberosky, 1979). Esto es porque toma en cuenta la etapa evolutiva y busca actividades que le ayuden al niño a continuar con el proceso de adquisición.

El docente, por su parte, señala que es necesario considerar que el grupo es diverso y que los niños tienen un desarrollo diferente. No es lo mismo encargar una actividad para los de primer grado que a los de tercero. Esto se observó cuando pedía que copiaran algún texto.

Entonces, lo que estoy haciendo es que con segundo y tercero estoy trabajando el cancionero y con primero me estoy enfocando a una actividad más pequeña, más reducida, igual tenga que ver con las canciones para que estemos en un mismo canal [Umjú] Claro está que... no es al mismo tamaño, por ejemplo, de "limón dulce" que estoy hablándote de... de doce pequeñas estrofas, doce pequeños renglones que son muy cortos [Umjú] Al de... "la gata... y los gatitos" o el de "la loba y el lobito" [Umjú] Que ya te estoy hablando de una hoja completa de alrededor de treinta, cuarenta renglones, donde tiene-, y los de primero, solamente lo único que hacen es copiar la canción y la cantamos... con ellos no me enfoqué tanto a las rimas. <DOC/E_III/10-11>

El docente trata de que los alumnos de primer grado realicen actividades más breves y más sencillas, desde su punto de vista. Esto es porque están en una etapa inicial de la construcción del principio alfabético, escriben con más dificultades, invierten más tiempo, etc. Por ejemplo, señala que solicitó que copiaran una canción corta, de doce renglones (versos) y la cantaran. En cambio, los de segundo y tercero realizan actividades más amplias como copiar una canción que tiene entre 30 y 40 versos. De esta manera, el tema que se trabaja es similar, pero las actividades son diferentes, de acuerdo con el grado escolar de los niños. Así, todos pueden terminar las actividades encomendadas en el tiempo señalado: los de tercero realizan más actividades y los de primero menos, pero todos concluyen casi a la par.

Con base en la etapa de adquisición del principio alfabético o el grado escolar de los alumnos, es que los profesores deciden llevar a cabo las actividades en el aula. Se observa que existe un análisis de ellos para determinar lo que harán los niños, de reconocer los

avances en relación con el desarrollo de los alumnos. Estos pueden ser para apoyar la adquisición de la escritura, decidir la cantidad de trabajo a encargar a cada grado, la extensión de las tareas, el tiempo que invierten, entre otros elementos. Con ello, los profesores no realizan las actividades de manera aleatoria, sino con base en una reflexión sobre lo que pueden hacer sus alumnos en el aula en el tiempo de la jornada escolar.

6.1.2 Atender los estilos de aprendizaje

De acuerdo con la perspectiva de la Programación Neurolingüística, Bandler y Grinder (1980) identifican tres estilos predominantes de aprendizaje sensorial: visual, auditivo y kinestésico. Los autores toman como base que el sujeto aprende a través de los sentidos. Por ello, el *estilo visual* se basa en el aprendizaje por la visión, lo que observa, las formas, colores, etc. En el *estilo auditivo*, la persona aprende por el oído, al escuchar lo que otra persona le dice, los sonidos, etc. En el *estilo kinestésico*, el aprendizaje se da por el movimiento, la manipulación; es decir, por el tacto. De esta manera, el oído, la visión y el tacto son los sentidos que se utilizan para percibir y aprender.

El docente señala que, para llevar a cabo las actividades en el aula, trata de atender a los *estilos de aprendizaje* de sus alumnos. Menciona que la mayoría se ubica en el estilo visual y, en menor proporción, kinestésico; casi no hay alumnos de estilo auditivo. Esto lo ha determinado, de acuerdo con lo que percibe en la forma de trabajo de los niños.

Auditivos casi no tengo a ninguno, ¡eh!, a todos les hablo fuerte y a todos “les vale queso”... entonces de auditivos no tienen nada. <DOC/E_II/19>

Para el docente, lo anterior es señal de que los niños no tienen un estilo de aprendizaje auditivo. Por ello, comenta que la mayoría son visuales y kinestésicos. Aunque esta deducción es errónea, puesto que no existe una exploración para determinar el estilo predominante en cada alumno. Sin embargo, con base en esta apreciación, decide que las actividades han de

orientarse principalmente a estos dos estilos de aprendizaje, para que respondan a las necesidades de sus alumnos.

Porque no todos los niños aprenden de la misma manera... su estilo de aprendizaje llega a ser muy variado... entonces, tiene que ver la manera de que, todos... aprendan... y si ya detectaste que tienes un niño visual, nos vamos con lo visual... si ya detectamos que tenemos un niño, este... kinestésico, a escribir, a hacer actividades, a crear... si ya detectamos que tenemos un niño auditivo, vamos a decirle... acá dice /lá/... acá dice /lé/... entonces, que el niño aprenda, de una manera o de otra... pero ¡tiene que aprender! <DOC/E_I/18>

De acuerdo con el docente, las actividades que realiza en el aula van orientadas a los diferentes estilos de aprendizaje –sensorial-, desde el punto de vista de la Programación Neurolingüística (Bandler y Grinder, 1980), aunque él no lo menciona. Por ello, se observó en el aula que en ocasiones utilizaba dibujos cuando escribían algo en el pizarrón. Con esto, él considera que atiende al *estilo visual*. Los dibujos apoyan a los alumnos en este proceso. Para el caso del *estilo auditivo*, comenta que es cuando repiten en coro las vocales, las consonantes, las grafías que componen una sílaba, repetir en voz alta cada una de las sílabas, etc. Cuando son niños de aprendizaje *kinestésico*, él propone actividades de recortar y pegar letras, y escribir, principalmente.

6.1.3 Atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos

Otra de las decisiones por las que los maestros llevan a cabo las actividades en el aula es para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Según los profesores, los niños muestran sus necesidades mediante las dificultades que manifiestan. Regularmente, se dan cuenta en las evaluaciones al final de la semana y, de acuerdo con su perspectiva, en lo que observan en las clases. Así, toman la decisión de realizar ciertas actividades que les ayuden en el proceso de adquisición del principio alfabético.

El docente comenta que, al inicio del ciclo escolar, se dio cuenta de que los alumnos mostraban muchas dificultades en la escritura. Él cree que esto se debe a la forma de trabajo que llevaron con la profesora anterior, pues sólo realizaban actividades de *recortar y pegar*. Por ello, según él, había niños en tercer grado que no sabían escribir de forma convencional. Así que, una de las decisiones que tomó fue propiciar la escritura en todo momento. De esta manera, se pudo observar que los alumnos copiaban palabras o enunciados del pizarrón, textos del libro y llevaban de tarea la copia de otros textos. Él menciona que los niños “tienen que hacer lo que no han hecho en tres años” <DOC/E_IV/21>. Se trata de cubrir la actividad que no realizaron, principalmente los de tercer grado, para que ahora se dediquen a hacerlo en la mayor parte del tiempo escolar.

La LEC comenta que ella decide hacer un repaso de las letras a diario porque los alumnos las olvidan. Ella considera que, si no quedan claras las letras, no puede continuar con el proceso. Por ello, es importante hacer un repaso cada jornada escolar.

Como le digo... ya logré que todos me reconocieran todas las letras... pero para el día siguiente vienen y... al niño otra vez... se le olvidó... y ya no sabe, nada, entonces, otra vez, como que hay que regresar otra vez a lo de ayer [Umjú] Y repasarlas otra vez para volver a-, poder hacer la siguiente actividad. <CNF/E_II/20-21>

Principalmente, hacen el repaso para que queden aprendidas las letras que se han enseñado en clase. La LEC menciona que, a veces, considera que ya quedó aprendido lo que hicieron en un día. Sin embargo, al siguiente, se da cuenta de que no es así. Los niños señalan que no se acuerdan de lo que hicieron o les pregunta algo de manera directa y no responden. Por ello, decide que es importante hacer un repaso antes de comenzar con la actividad de la jornada escolar. Esto es para que ellos recuerden lo que se hizo un día antes y, así, ella pueda pasar a la actividad planeada para ese día.

También la LEC comenta que, para atender las necesidades de los alumnos, propone las planas de letras. Esto no está señalado en el manual de trabajo para las escuelas

comunitarias. No obstante, ella considera que es oportuno realizarlas con los niños.

Esas actividades (las planas de letras) no vienen porque, pues, ahora sí que, nacen de la necesidad [Ajá] De entenderle un poquito más a las letras o de que el niño mejore la letra. <CNF/E_V/09>

Como menciona la LEC, la propuesta de las planas surge de la necesidad de los niños. Ella se da cuenta de que no trazan bien las letras, no es legible lo que escriben o no reconocen algunas de las grafías. Por ello, decide que se realicen. Así, los alumnos puedan mejorar sus trazos al escribir, sea legible lo que escriben y reconozcan las consonantes y vocales. Se pudo observar que algunas planas las encarga de tarea. Esto es con la finalidad de que los padres o algún familiar observe lo que hace el niño y puedan apoyarlo a que *lo haga bien*.

Aunque, ambos profesores coinciden en que la enseñanza ha de ser de lo simple a lo complejo, ellos toman decisiones sobre el orden de las letras que se enseñan. Por un lado, el docente decide seguir la organización que le presenta el libro del método Minjares. Así, él inicia con las que, según su perspectiva, son las más fáciles hasta llegar a las más difíciles. Por ello, comienza con las vocales y con las consonantes más fáciles: M, S, P, L, T, D. De esta manera, sigue la secuencia del método sin hacer modificaciones.

La LEC, en cambio, no tiene un orden concreto como el docente. Para ella, no hay una secuencia clara de las letras que se van a enseñar. Esto depende de las necesidades de los alumnos. Así, ella es quien establece el orden de las letras que se va a enseñar a cada uno de los niños.

Pues era... las letras que ellos más confundían, entonces, en un texto, pues, ellos tenían que identificar todas las letras pintándolas de diferente color [...] las que más se les dificultaba, entonces, pues eran, las que íbamos tomando [...] en base a eso, pues, nosotros vamos poniendo más actividades conforme... a la letra que, pues, se le dificulte [...] Y... pues, pues, algunos, pues... les falta la mayoría, entonces... pues, dependiendo el niño, pues, van cambiando las letras. <CNF/E_V/01>

De acuerdo con la LEC, el orden para enseñar las letras depende de las necesidades de los alumnos. Esto lo decide conforme observa las dificultades de los niños. Para ella, si el alumno muestra dificultades en algunas de las grafías, ya sea que no pueda escribirla, no la reconozca o no la utilice en sus escritos, es señal de que no la conoce o no la ha aprendido. Por ello, cada niño trabaja con letras diferentes, de acuerdo con lo que necesite conocer. En este sentido, pudo observarse que algunos tenían como tarea hacer planas de las sílabas con consonantes M, T, F; para otros, las planas eran de sílabas TR, FR, PR. Estas últimas, se observaron en dos alumnas que muestran mayor adquisición del principio alfabético. En el caso de Emmanuel, el niño muestra muchas dificultades; por eso, él trabaja con las vocales.

Dolz, Gagnon y Vuillet (2011) señalan que el error es un indicador del proceso de aprendizaje, que informa al profesor sobre las capacidades presentes en el escritor aprendiz y de su grado de dominio.¹⁶ Es decir, los errores que cometen los estudiantes son parte del proceso de aprendizaje e indican sobre el estado de conocimiento de ellos. De esta manera, los profesores deciden tomar como base las dificultades que muestran los niños en la escritura para guiar la enseñanza. Le dan un valor didáctico a los errores y dificultades de los alumnos. Con base en ellos, los profesores orientan las actividades a cada niño. Como en el caso de la LEC, cada alumno trabaja con grafías diferentes, según sus necesidades de aprendizaje.

6.1.4 Tomar en cuenta el interés de los alumnos

Para los profesores, es importante que las actividades en el aula sean de interés para los alumnos. Por ello, deciden que sean llamativas para los niños, de preferencia lúdicas, para que se involucren y, a través del juego, aprendan. De esta manera, la LEC proponía juegos para su grupo y el docente llevaba a cabo actividades con esa finalidad.

¹⁶ "L'erreur est un indicateur de processus, elle informe l'enseignant des capacités présentes chez l'apprenant scripteur et de leur degré de maîtrise" (Dolz, Gagnon y Vuillet, 2011, p. 34).

Tenemos que buscar nuevas estrategias y dinámicas... en la cual el alumno se sienta inmiscuido... eh, se sienta... realizado, se sienta apoyado... este, que sea algo divertido y creativo para él... hay que buscar nuevas estrategias, yo siento que aquí es la falta de estrategias, buscando nuevas estrategias y nuevos métodos, o algo que al niño le llame la atención. <DOC/E_I/08>

El docente comenta la importancia de buscar estrategias para que los alumnos se sientan apoyados, sean divertidas para ellos y esto ayude a aprender. Él señala sobre la búsqueda de nuevas estrategias y métodos. Es decir, se trata de buscar formas distintas de las que han llevado en clase. De esta manera, el objetivo es que los alumnos centren la atención en las actividades, para que se interesen y logren aprender.

Era buscarles temas de su agrado... por ejemplo algún personaje... este, algún personaje favorito... alguna caricatura, y a partir de ahí, irles desglosando... por ejemplo, "el carrito color rojo se llama cars". <DOC/E_I/08>

Por ejemplo, unas de las decisiones que toma el docente para que las actividades sean llamativas para los niños es escribir enunciados con personajes de caricaturas que a ellos les gustan. Así, los alumnos se mostrarán más interesados porque se escribe sobre sus personajes favoritos, es algo que les divierte en TV, de lo que les gusta platicar o jugar. Otra de las decisiones es comenzar con una actividad lúdica, como cantar, moverse, etc. De esta manera, trata de que les llame la atención la actividad que harán. Esto también se observó cuando se trabajó el tema de la rima.

Primero la canción era para que los niños lo hicieran de una manera lúdica [Umjú] Lúdica, creativa, recreativa, actividad innovadora... o sea que los niños se inmiscuyeran en el tema con un gusto [Umjú] Y ya posteriormente pasar a la parte... práctica, en la que ahora sí vamos a escribir una rima como tal [Umjú] Una rima a secas. <DOC/E_III/08-09>

El docente señala que utilizó la canción al inicio de la clase de las rimas con la intención de hacerla más atractiva para los alumnos, de despertar el interés en ellos. Para él, fue importante que hubiera un espacio de introducción antes de comenzar con el estudio de las rimas. De esta manera, menciona que buscaba hacerlo con una finalidad lúdica, creativa, recreativa e innovadora. Se entiende que es lúdica porque hay un espacio de juego, que va encaminado al aprendizaje. Es creativa porque no es una actividad que el docente lleva a cabo a diario. También, es recreativa porque es un espacio de recreación, de no hacer una actividad escolar canónica, sino de descanso para ellos, pero con una intención didáctica. Por último, llega a ser innovadora porque no se ha llevado a cabo en clase y el docente la propone, aunque el libro de texto no la señala como tal. De esta manera, el docente busca que la canción permita que los niños se involucren en la actividad, se interesen en el tema y sea atractivo para ellos, antes de pasar al estudio formal del tema.

En el caso de la LEC, ella decide proponer juegos en clase, relacionados con los temas que se abordan. Para ella, los juegos corresponden a la fase de motivación de la estrategia.

En las estrategias, pues, tenemos un momento que es la motivación [Umjú] Donde nosotros podemos meter un juego... pero hay que relacionarlo... (tose) con el tema, entonces, si yo pongo ahí un juego, por ejemplo... nos vamos a poner a jugar "declaro la guerra", ¿no? [Umjú] Pero en cada espacio... pues yo voy a poner, que en cada espacio, pues, sea una letra, que no sean nombres... tal vez, de un país... sino, de una letra, que pasemos a decir... "declaro la guerra en contra de la A" [Umjú] Entonces estamos viendo la forma de la letra... estamos, de alguna manera repasando las letras [Umjú] Pero, pues igual... si no que el niño se está dando cuenta, que estamos repasando... de... eh... /á-bé-cé-dé/ así, sino de otra forma. <CNF/E_II/18-19>

De acuerdo con lo anterior, la LEC propone algunas actividades con finalidades diversas que apoyen a la adquisición del principio alfabético. Como señala en el ejemplo, el juego se realiza de una manera distinta. Este consiste en trazar un círculo y dividirlo en la

cantidad de niños que jugarán. Se escribe el nombre de un país en cada uno. Todos se colocan con un pie en el círculo. Uno de los participantes dice “Declaro la guerra en contra de...” y menciona un país. Quien tenga ese nombre debe correr para no ser atrapado por el niño que lo mencionó. En el caso de la LEC, ella no escribe los nombres de los países, sino las grafías. De esta manera, señala que se propone un juego en relación con un aprendizaje: identificar las letras (vocales y consonantes).

En otra clase, pudo observarse que la LEC comenzó con el juego de “el gato” (#). Este consiste en colocar tres fichas de forma vertical, horizontal o diagonal. Sin embargo, el juego, por sí solo, no tiene ningún fin didáctico. Por ello, la LEC utilizó algunas tarjetas con grafías. Entregó una a cada niño para colocarlas en “el gato”. De esta manera, se relacionaba el tema del alfabeto con el juego que propuso ella.

La decisión de la LEC para llevar a cabo los juegos es por razones intrínsecas y extrínsecas, de acuerdo con lo que comentó. Es *intrínseca* porque es una decisión personal de mantener una motivación en los alumnos por el aprendizaje. Ella considera que se ha de trabajar de manera emotiva, llamativa. Señala que, si ella no se siente motivada por hacer algo, no le encontrará sentido o no aprenderá. En el aula, ocurre una situación similar: si el niño no está motivado, no aprenderá. Por ello, es necesario que se motive con juegos para despertar su interés por aprender.

También, es una decisión *extrínseca* porque el Capacitador Tutor (CT) indicó que integrara juegos a sus clases.

Pues las sugerencias, pues las otras, era pues de que tratar de ponerle, o sea, con juego ¿no? [Ajá] Con juego, que hacer dinámica (la clase) [...] pues, mi CT... me decía, no pues póngale el juego, pues, de cierta manera los niños juegan... y pues al mismo tiempo, pues están aprendiendo y se tienen que esforzar. <CNF/E_V/22>

La LEC menciona que una de las sugerencias que le ha dado el CT es integrar juegos a las actividades que llevan a cabo, aunque no le señaló qué tipo de juegos podía implementar

o cómo adaptarlos. Por esta razón, los propone y relaciona con los temas de las clases. Por una parte, apoya su idea de motivar a los alumnos en el proceso de aprendizaje y, por otra, atiende la indicación de su autoridad inmediata.

6.2 Materiales para la enseñanza de la lengua escrita

Dentro de las actividades observadas en el aula, los profesores utilizan diversos materiales para sus clases. Estos recursos son de distinto origen y utilizados por diferentes criterios. Sin embargo, comparten la finalidad de apoyar al alumno en la adquisición del principio alfabético en la escuela. La decisión de su selección es variable. Cada maestro le da una orientación y significados particulares.

6.2.1 El libro de texto vs libros y guías de apoyo

En la educación primaria general, los alumnos cuentan con libros de texto para las asignaturas en cada grado. En el caso de la asignatura de español, hay dos libros: el de lecturas y el de actividades. El primero es para promover la lectura y contiene cuentos, leyendas, poemas, canciones, etc. El segundo tiene actividades sobre los temas del currículum y está organizado por aprendizajes clave y por bloques. En cambio, para la educación comunitaria, sólo el LEC tiene el manual de lectura y escritura y el de *Unidades de aprendizaje autónomo*, que se utiliza en toda la educación básica. Estos son de apoyo al LEC para llevar a cabo sus clases.

El docente señala que en las primeras semanas del ciclo escolar no utiliza el libro de texto. Esto es porque los alumnos aún no saben leer ni escribir. Por ello, inicia el proceso de enseñanza de las letras. Después de dos meses, comenta que ya es posible utilizar el libro porque los niños ya pueden escribir algunas palabras o enunciados. Sin embargo, el docente menciona que no realiza todas las actividades que contiene el libro.

No estoy realizando todas las actividades que vienen en el libro, porque algunas actividades vienen que se trabajen en equipo [Ajá] Y por ejemplo, en primer grado,

tengo tres niños, y me pide que haga equipos de cinco niños [Umjú] ¡Pues, ¿cómo?!

<DOC/E_II/17>

La principal razón por la que el docente decide no realizar todas las actividades del libro de texto es porque la mayoría están propuestas para trabajarse en equipo. Él menciona que esto no es posible en su aula, ya que sólo tiene tres alumnos. Considera que el libro no se adapta a las características de su grupo multigrado. Por ello, es que utiliza con poca frecuencia el libro que emite la SEP. No obstante, utiliza otros libros de apoyo.

Como el docente se basa en el método Minjares, señala que busca materiales con ejercicios que lleven la secuencia del mismo. El objetivo es que los alumnos adquieran el principio alfabético. Por ello, utiliza el libro que ocupó cuando expuso dicho método en el Diplomado que cursaba.

El libro te conlleva de que acá solamente estamos viendo las tres letras que hemos visto [Umjú] A como va avanzando el libro... van aumentando las letras, por ejemplo, de la /té/, sigue la... /éle/ [Umjú] Y comenzamos /lá-ló-lú-lé-lí/ [Umjú] Y ya, y comenzamos a-, y si te das cuenta, estamos ocupando la /ése/, estamos ocupando la /té/, y estamos ocupando la /éme/ [Umjú] Ya comenzamos a ver, "sala", "tela", "lima", "loma", "sal". <DOC/E_III/31>

El docente se basa de manera directa en lo que señala el libro del método Minjares. Menciona que este libro le indica la secuencia de las letras que se enseñan. Lleva el orden de lo simple a lo complejo: primero las vocales, después las consonantes, las sílabas y termina con enunciados y lectura de textos. Como él centra la atención en el proceso de adquisición del principio alfabético, considera que el libro de texto no le apoya de manera completa. Por ello, utiliza otro libro que se orienta de manera exclusiva a la enseñanza de las letras.

Además del libro del método Minjares, el docente considera necesario retomar actividades de las guías de apoyo comerciales.

Las guías de apoyo... sin mencionar marcas "Santillán" y "Montenegro" (ríe) las cuales vienen... este... diseñadas [...] vienen diseñadas con ciertas actividades... en las cuales los niños van a, este... van adquiriendo la lengua escrita, principalmente... eh, vienen más divertidos, vienen más, este... más lúdicas... que un libro de texto, que realmente nada más viene diseñado... como actividad [Umjú] Entonces, si nos basamos a las guías [...] pues hacemos que el alumno vaya, este... ejercitándose en el proceso de escritura. <DOC/E_I/22-23>

El docente señala que utiliza dos guías de apoyo. La decisión de utilizarlas es porque contienen actividades orientadas de manera específica a la adquisición de la lengua escrita. Menciona que son más lúdicas y divertidas que el libro de texto oficial. Esto es porque el libro de texto contiene consignas a realizar y las guías presentan ejercicios. Por ello, comenta que estas últimas están enfocadas al aprendizaje y son más divertidas.

Otro de los libros que decide utilizar el docente es el *libro punteado*, como lo llama él. Esto es porque presenta las grafías y sílabas de forma punteada (ver Anexo 6) para que los niños remarquen las mismas y aprendan a trazarlas.

Se les dio un libro de grafía y los niños, este... ¡punteado por cierto! y ya lo... y ya los niños, este, lo están remarcando... y posteriormente, tienen que, este, que pintar los dibujos de la letra que les corresponde. <DOC/E_II/07>

Este libro permite a los alumnos remarcar las grafías, sílabas y palabras que se presentan. De acuerdo con el docente, apoya al niño en el reconocimiento de las consonantes y vocales, a relacionarlas con las imágenes que contiene por cada una de las grafías.

En el caso de la educación comunitaria, los alumnos no reciben libros de texto de la SEP. Por ello, la LEC busca actividades en diversas fuentes.

Pues, bueno, como, a nosotros nos dan... eh, no nos dan, los libros de texto que... existen, tal vez, hay veces, hay ocasiones que hay unas actividades que pues sí utilizamos... pero, pues más que nada, vamos a buscar actividades, pues, en algunos

otros libros, tal vez, en internet [...] nosotros vamos a ir buscando herramientas, tanto en la biblioteca... en internet, en algunos otros lugares... eh, a veces esas herramientas, pues no nos funcionan del todo... hay que ir modificándolas, como, como todas... con el grado de dificultad, que, que tenga cada niño. <CNF/E_II/13>

Como menciona la LEC, la decisión de tomar en cuenta diversas fuentes de información es porque ellos no cuentan con los libros de texto que emite la SEP. Por ello, busca actividades en distintos materiales. Principalmente, señala que ocupa algunos libros de texto de ediciones anteriores que están en la biblioteca, ejercicios que descarga de alguna página de internet o de otros libros que ella consulta por su cuenta. Todos los ejercicios que busca están orientados a que los alumnos identifiquen las grafías.

Por ejemplo, la LEC menciona que utiliza un libro, de procedencia comercial, que su compañera llevó a la escuela. A ella le pareció viable retomar los ejercicios que contiene ese libro porque consisten en completar palabras, oraciones, ejercicios donde relacionan dibujos con palabras, etc. Para ello, reproduce a mano los ejercicios en hojas para cada niño. De esta manera, evita gastos para fotocopiar las páginas de los libros, además de que el CT les ha dicho que ellos deben elaborar los ejercicios y materiales que usen. También, la LEC utiliza los libros de texto de la SEP, de ediciones pasadas. Se observó que entregaba un libro a cada niño, de cualquier asignatura y grado, para que localizaran algunas palabras y las copiaran en su cuaderno, subrayaran o recortaran palabras o letras, entre otras.

Como se observa, los profesores se ven en la necesidad de buscar actividades en otras fuentes distintas a las oficiales. El docente señala que el libro de texto no es adecuado para las primeras semanas del ciclo escolar; por ello, retoma otros libros que presentan las grafías en un orden, de acuerdo con el método que lleva a cabo. En cambio, la LEC no cuenta con un material oficial y, por lo tanto, se ve en la necesidad de buscar ejercicios en diversas fuentes. En ambos casos, los materiales están orientados a que los alumnos adquieran el principio alfabético.

6.2.2 Utilizar materiales llamativos para los alumnos

Los profesores coinciden en que los materiales a utilizar en la enseñanza han de ser llamativos para que los alumnos se interesen en las actividades. Bajo este criterio, deciden seleccionar aquellos que apoyen a los niños.

El docente decide utilizar materiales que estén al alcance de los alumnos y con los que cuente la escuela. Por ejemplo, en las primeras semanas, él solicitó que llevaran masa de nixtamal, en lugar de plastilina, para que los niños formaran algunas letras. Este material es común en los hogares de ellos y no es costoso. De esta manera, no genera un gasto en los padres, así, los niños se divierten al jugar con la masa y aprenden.

Busco que sea un material que esté al alcance de todos los niños... lamentablemente, en las comunidades no se tiene la misma posibilidad económica que en una ciudad... por lo cual tenemos que irnos a los materiales más económicos... tiene que ser un material que sea, que sea resistente... porque pues lo van a /maleár/ (manejar o manipular) niños... este... tiene que ser un material, pues de preferencia llamativo, innovador, colorido. <DOC/E_I/24>

Otra de las decisiones del docente es utilizar materiales de reciclaje. Por ejemplo, solicitó cartón para elaborar el alfabeto móvil que está en el libro de texto. Como las hojas del libro son demasiado flexibles, el docente señaló que recortaran el alfabeto y lo pegaran en el cartón para que no se maltrate y, así, dure. También, con la impresora de la escuela, imprime algunos libros digitales, ejercicios, imágenes y carteles a color que encuentra en internet.

En el caso de la LEC, ella elabora la mayoría de los materiales, principalmente porque los padres de familia son de escasos recursos económicos y porque se lo indicó su CT. Por ejemplo, en tarjetas de cartulina, dibujó una imagen con cada grafía. Lo adornó con papel crepé de colores, los pintó y colocó en un hilo de una ventana a otra para que esté visible al grupo (ver Anexo 7).

Ambos profesores coinciden en que se han de colocar materiales en las paredes. Estos han de ser llamativos y relacionados con los temas que se enseñan, principalmente de sílabas, palabras, letras, entre otras.

Tenemos que tener mucho apoyo visual... aparte de, este... de las técnicas y... todo lo que implementemos, estrategias y demás... este, tener mucho apoyo visual... para que ahí el niño pueda identificar y codificar nuevamente, y ahora sí, a ver, esta es la /pé/... y la /pé/ con la /é/ dice /pé/... y regresamos nuevamente todo el proceso. <DOC/E_I/13>

Ambos profesores consideran que al observar de manera continua lo que se encuentra en las paredes, el niño aprende y relaciona lo que se ha enseñado en las clases. Por ello, buscan apoyar a los alumnos con recursos visuales y llamativos. Así, lo que se enseñó se mantiene presente por varios días o semanas y los niños lo observan y recuerdan.

6.2.3 Que tengan relación con varios temas

La LEC señala que una de las decisiones para la selección y elaboración de los materiales que utiliza en clase es que tengan relación con diferentes temas. Es decir, que el material a utilizar se relacione de manera directa con el tema que se trata, pero también recupere temas vistos o que sea como introducción a otros. Esto se hace de manera implícita. Con ello, los alumnos ponen en juego conocimientos de diferentes temáticas.

Uno de los ejemplos es con el pase de lista. En una clase, la LEC entregó un círculo de color verde a los niños. Este contenía un número. Solicitó que escribieran su nombre y la fecha. En seguida, pidió al número uno que pasara a pegarlo en la pared, después al dos, al tres, y así sucesivamente, de acuerdo con el número que les tocó. Al último, ella pegó el dibujo de una cabeza, para formar un gusano en la pared.

El gusanito... bueno, pues, íbamos a formar el gusanito pero también con números, cada bolita tenía un número, y ellos tenían que ir acomodándose en el orden que les tocaba dependiendo del número que les tocó... tenían que poner su nombre, la

fecha del día (tose) y... tenía el número, tenía que dejar que pasara el uno hasta que llegara su turno, dependiendo de cuál les haya tocado [O sea, llevaba doble finalidad, digamos, o triple, ¿no?] Ajá [La fecha, el nombre y el orden del número] Y el orden de los números. <CNF/E_II/13>

La actividad que señala la LEC involucró tres temas: el nombre propio, la fecha y los números cardinales. La actividad central es el pase de lista. Pero, menciona que, al realizarla, se toma en cuenta la escritura de la fecha. Para esto, ella la escribe en el pizarrón, señala cada uno de los elementos: el día, mes y año, las grafías que contiene y los números que se utilizan para el día y el año. La LEC considera que, al propiciar esta interacción, los alumnos observan y aprenden la utilidad de cada uno. También, los niños reconocen el orden de los números, pues no se pegaron de manera aleatoria, sino con base en el orden numérico.

En otra clase, la LEC entregó siluetas de varias frutas y verduras a cada niño. Solicitó que copiaran el nombre de la fruta o verdura en la parte superior. Después, escribieron la inicial en grande, en medio de la silueta. En diferentes libros, buscaron palabras que iniciaban igual que el nombre de las frutas. Estas las escribieron en la parte inferior. La LEC mencionó que esta actividad tenía varias finalidades. Señaló que la decisión fue involucrar varios temas. El primero es que los alumnos relacionen la imagen de la fruta con su nombre; es decir, la imagen y el texto. El segundo es la escritura correcta de los nombres. El tercero es la identificación de la inicial en diferentes palabras. El cuarto es el trazo correcto de las letras. El quinto es la clasificación de frutas y verduras. Por último, se identifican los colores de cada uno. De esta manera, la LEC comenta que el material tiene varias funciones, aunque los niños no se dan cuenta, ellos aprenden varios temas con ello.

Es posible darse cuenta de que hay un trabajo cognitivo de organización y de toma de decisiones en las actividades que propone la LEC. Aunque las actividades parezcan triviales, ella trata de darles otras finalidades al relacionarlas con varios temas. De esta manera, los materiales permiten desarrollar diferentes conocimientos, desde su punto de vista.

6.3 Organización del tiempo para la enseñanza

Dentro de las entrevistas, fue posible identificar que los profesores toman ciertas decisiones en relación con el tiempo. Ambos señalan que es importante para la organización de las actividades y del proceso que llevan los alumnos en la adquisición del principio alfabético. Por ello, se retoman algunos de los comentarios que dieron.

6.3.1 Organizar la enseñanza con base en el proceso de aprendizaje

Para los profesores, es necesario organizar el tiempo de la enseñanza con base en el proceso de aprendizaje de los alumnos. Para ello, el docente sigue una secuencia que no se ha de alterar, pues el método así lo señala y prevé que en diciembre los niños ya han de escribir de forma convencional. Por su parte, la LEC sigue un proceso pausado.

El docente organiza el proceso de aprendizaje conforme al método Minjares. Él considera que el trabajo principal para que los alumnos adquieran el principio alfabético es de septiembre a diciembre. Durante este periodo, las actividades se distribuyen a lo largo de los meses. En las primeras dos semanas de septiembre, se dedica a la enseñanza de las vocales. Después, se enseñan las consonantes, de una o dos por semana. Esto es de acuerdo con la cantidad de actividades que contiene el libro. Si son varias páginas, se lleva toda la semana; si son menos, se trabaja por dos o tres días.

O sea... hoy vimos la /éme/, pero, la actividad está programada para una semana [Umjú] O para tres días mínimo... porque no nada más marca una actividad, marca... este, lo que es la reproducción de texto, eh, este, hacer las planas, viene un pequeño dictado [...] dependiendo del tamaño de la actividad, dependiendo de- [¿Del libro este?] (Señalo la guía) Del libro, ajá... porque por ejemplo, hay actividades, por ejemplo, con la /ché/ [Umjú] Que na'más vienen dos hojas [Umjú] Pero, en cambio con la /éme/ vienen cuatro o cinco. <DOC/E_III/23-24>

De acuerdo con el docente, la duración de la enseñanza de cada grafía depende principalmente de la cantidad de páginas de la guía. Regularmente, se prevé para una semana. En ese tiempo, se realizan planas de letras y sílabas, copian textos cortos del libro y hacen un dictado con sílabas de esa letra, remarcan las letras y sílabas punteadas. De tal manera que, para el mes de diciembre, él espera haber enseñado todo el alfabeto. Así, en diciembre o en enero, pueda comenzar con el dictado, pues los niños ya conocen todas las grafías.

Al término del libro, ya me voy a los dictados, porque se supone (que) ya conocen ahora sí las palabras [...] bueno, en su debido momento, me tocó hasta diciembre... [Umjú] Y en algún momento me tocó hasta enero [Umjú] Porque fue cuando hubo muchas suspensiones entonces es entre diciembre y enero [Umjú] No antes, no después [Umjú] No después porque, después de enero, entonces, ya comenzamos a trabajar con el otro libro. <DOC/E_III/35-36>

Para el docente, la enseñanza de las grafías concluye en diciembre. Es cuando los alumnos terminan las actividades de la guía. Después de ese periodo, comienza con el dictado de palabras porque supone que los niños ya conocen todas las letras. También comenta que posterior a estos meses, ellos iniciarán con otro libro de apoyo. Este se orienta a la escritura de enunciados, lectura de textos cortos y a realizar algunas actividades del libro de texto. De esta manera, el docente organiza el tiempo para las actividades de enseñanza.

En el caso de la LEC, ella decide llevar el proceso de enseñanza de forma pausada. Considera que es necesario que los niños aprendan primero el alfabeto. Si no lo aprenden, no es posible pasar a las demás actividades porque no podrían realizarlas. Por ello, decide que, en los meses de septiembre a diciembre, se enseñe el alfabeto. Así, en enero se inicia el trabajo de las sílabas; es decir, es momento de relacionar las consonantes y las vocales.

Si ya identificaron todo el alfabeto pues... las sílabas, conformar sílabas [Umjú] Como, qué necesitamos para conformar sílabas... o cuáles son las letras que vamos (a) ir... formando para poner sílabas... cuántos, que pues una sílaba, pues, tal vez, lleva...

dos... vamos a empezar con las básicas [Umjú] Que llevan dos... y después vamos con las sílabas... un poquito más. <CNF/E_II/32>

Después de diciembre, la LEC inicia las actividades con sílabas. Esto lo lleva por varios meses, pues trata de asegurarse de que todos aprendan las grafías que se enseñan. De esta manera, espera que al final del ciclo escolar, sus alumnos escriban de forma convencional.

Como se observa, cada profesor toma decisiones diferentes. Se puede señalar que ambos llevan un proceso de enseñanza lineal; sin embargo, el docente lo realiza de manera ininterrumpida y la LEC lo hace de forma pausada. Esto es porque el primero sigue una secuencia que mantiene sin alterar, mientras que la segunda trata de asegurarse de que los niños han aprendido las letras para poder continuar con las actividades. El docente considera que el proceso es de septiembre a diciembre; en cambio, la LEC contempla todo el ciclo escolar para que los alumnos adquieran el principio alfabético. Aunque este factor temporal no está determinado en el currículum, los profesores deciden organizarlo de esa manera, de acuerdo con las concepciones de aprendizaje que tiene cada uno de ellos.

6.3.2 La lengua escrita en la jornada escolar

Los profesores comentan que toman algunas decisiones en torno a la organización de la jornada escolar. De esta forma, destinan tiempo a la enseñanza de la lengua escrita. Sin embargo, las decisiones sobre el tiempo son distintas en cada profesor. Por un lado, hay una propuesta de las horas que han de trabajar a la semana y, por otra, la flexibilidad que ellos tienen para organizar, de acuerdo con sus intereses, necesidades y características del grupo.

En el caso de la educación primaria general, el plan de estudio (SEP, 2017) señala que el maestro destine ocho *horas lectivas*¹⁷ a la semana para la enseñanza de la lengua materna.

¹⁷ Con el Plan de estudio 2017, la distribución del tiempo en la jornada escolar es por horas o periodos lectivos. “La duración de cada hora o periodo lectivo en todos los grados y modalidades de educación primaria y secundaria es de 50 a 60 minutos. En ningún caso, el periodo lectivo tendrá una duración inferior a 50 minutos. Cuando el tiempo lectivo corresponda a medio periodo lectivo, como es el caso

Es decir, se propone que el tiempo dedicado a la enseñanza de la asignatura sea mínimo de 6:40 a un máximo de 8:00 horas-reloj a la semana. Así, en la jornada escolar puede haber uno o dos periodos, con una duración de 50-60 minutos o de 100-120 minutos, respectivamente.

Para la educación comunitaria, el manual de unidades de aprendizaje autónomo (CONAFE, 2016b) no señala una distribución del tiempo de la jornada escolar. Esto queda a decisión de los LEC, según lo que se observó. Principalmente, la organización se hace con base en las sugerencias de los CT. No obstante, la LEC manifestó que no había coordinación entre ellos, porque algunos CT decían una cosa y otros otra en las jornadas de capacitación. Por ello, trató de atender las indicaciones de quien estaba a cargo de ella. De esta manera, la cantidad de horas para cada componente depende de las necesidades del grupo. Sin embargo, la sugerencia del CT es que todos los días se destine el tiempo para cuatro actividades principales: (1) la actividad de bienvenida, (2) para lectura y escritura, (3) para la unidad de aprendizaje y (4) para educación socioemocional, educación física, artes o formación cívica.

Aunque los profesores cuentan con un horario que atiende las disposiciones oficiales o de sus autoridades inmediatas, ellos coinciden en destinar la primera parte de la jornada escolar para las actividades exclusivas a la alfabetización inicial. Es decir, los profesores atienden este proceso en un tiempo específico, independientemente de las asignaturas o unidades de aprendizaje. El docente desarrolla estas actividades todos los días de 8:00 a 10:30 horas y la LEC de 9:00 a 12:00 horas. Así, la segunda parte de la jornada escolar es para las asignaturas o las unidades de aprendizaje, según el caso.

Los maestros coinciden en que la enseñanza se ha de centrar en el proceso de adquisición del principio alfabético. Señalan que es preciso destinar la mayor parte del tiempo para ello. Por esta razón, el docente hace algunos ajustes a otras asignaturas: “les quito la

de la Educación Socioemocional en primaria, este tendrá una duración mínima de 30 minutos” (SEP, 2017, p. 135).

hora de... por ejemplo, cuando ellos están trabajando algún tema de español” <DOC/E_I/24>.

De esta manera, los alumnos concluyen las actividades de escritura en el tiempo señalado.

También, los profesores señalan que son actividades que requieren tiempo.

Lo hacen acá, ¡exactamente!, en el tiempo que tienen [Umjú] No te estoy obligando a que me terminen la plana en diez minutos [Umjú] ¡No!, tienen ¡todo el tiempo del mundo! para hacerlo. <DOC/E_III/26>

El docente menciona que los alumnos tienen “todo el tiempo del mundo” para realizar sus actividades. Es decir, que cuentan con toda la mañana de la jornada escolar para concluir las actividades que propuso: copiar, hacer planas de sílabas, etc. De esta manera, los niños tienen tiempo suficiente para realizar las actividades y el docente centra la atención en este proceso, evita presionarlos para que aprendan a su ritmo. También comentó que, en los siguientes meses, este tiempo se reducirá, pues supone que ya habrán aprendido a escribir de forma convencional y podrá destinar más tiempo a las asignaturas del currículum.

La LEC también dedica la mayor parte del tiempo al proceso de adquisición del principio alfabético. Considera que los niños requieren el tiempo suficiente para aprender a leer y escribir de forma convencional.

Pero sí van actividades por día... eh, tal vez, esta actividad... la hago en un día... ésta al otro día y ésta al otro día [...] pero tengo que poner más actividades... más actividades acá, tal vez aquí pongo, en la motivación, pongo una actividad, pero en exploración puse dos... en la problematización puse tres... entonces, ya las voy acomodando... conforme a los días. <CNF/E_II/25>

La LEC señala que establece varias actividades al día. También destina el tiempo que los niños necesitan, para que lo hagan con calma y no se presionen. Además, si por alguna razón, los alumnos no concluyen en clase, la LEC lo encarga de tarea para que lo terminen en sus casas. Organiza el tiempo de esta forma porque fue la sugerencia del CT. En este sentido, se desconocen las razones por las que el CT dio esta sugerencia, ya que no se entrevistó a

esta figura escolar.

Como se observa, ambos profesores coinciden en destinar más tiempo a la enseñanza del principio alfabético durante la jornada escolar. La razón principal es dedicar más tiempo a este proceso porque los niños no saben leer y escribir (de forma convencional), requieren realizar las actividades con calma, todavía escriben lento y es necesario comprender su desarrollo. Aunque existen ciertas disposiciones oficiales sobre el tiempo, ellos toman sus propias decisiones para organizar las jornadas escolares.

6.4 Decisiones orientadas a la atención del grupo multigrado

En las entrevistas a los profesores, se pudo identificar que la LEC y el docente toman algunas decisiones para dar atención al grupo multigrado. Algunas de ellas son en relación con la organización del tema común para la enseñanza, distribución de los alumnos en el aula, atención diferenciada, decisiones para atender a un grado en especial, entre otras, que apoyan a la adquisición convencional de la lengua escrita.

6.4.1 El tema común y la transversalidad en la enseñanza

En la propuesta educativa multigrado 2005 (SEP, 2005), se señala que el profesor de grupo puede trabajar con el *tema común*. Este consiste en una clase sobre un tema para todos los grados que se atienden y no temas diferentes. Este ha de tener relación con los de cada grado y, posteriormente, se hacen actividades diferenciadas, con base en el grado que cursan los alumnos. De esta manera, se busca que el profesor planifique una clase para todo el grupo y no tenga dificultades para tratar varios temas al mismo tiempo.

Cuando se dialogó con los profesores, se identificó que ellos retoman esta estrategia en algunas clases. Por ejemplo, cuando el docente realizó la clase con el tema de la basura.

Lo que pasa es que tomé, de primer grado [Ajá] Tomé la separación de basura [Umjú]

De segundo grado, tomé la realización de carteles y anuncios [Ajá] Y de tercer grado,

la de conservemos nuestra escuela, que viene en ciencias [Ah, ajá] Entonces, tomé uno de cada uno y entre los tres [...] el tema central fue el de primero [Ajá] Pero tuvo reacción (relación) con el de segundo y compartición (se relaciona o comparte) con el de tercero porque ya los de tercero fueron los que expusieron, como era, la contaminación de su escuela, cómo era su escuela y qué podían hacer para prevenir.

<DOC/E_II/15>

El docente comenta que realizó una clase con tema común. No especifica cuál trató, pero señala cuáles fueron los temas del programa de cada grado. Para primero, menciona que tomó el tema de la separación de basura; de segundo, la realización de carteles y anuncios; de tercero, el de conservemos nuestra escuela. Así, abordó los temas de los tres grados en uno solo. Señala que el tema base fue el de primero. Con ello, los primeros dos grados analizaron la temática y los de tercero, quienes son más autónomos en las actividades, realizaron las exposiciones sobre la contaminación de la escuela, cómo era y qué podían hacer para prevenir.

También se observó el tema común en la clase sobre las rimas. El docente señala que con los de segundo grado abordó el tema de las canciones, con tercero era la identificación de la rima. Para primero, el docente lo relacionó porque permite identificar las terminaciones de las palabras. Así, el tema se vinculó con los tres grados para una sola clase.

En otro momento, el docente trabajó la clasificación de animales. Señala que los alumnos de primer grado clasificaron por tamaño (pequeño, mediano y grande), los de segundo, por el tipo de alimentación (herbívoro, carnívoro y omnívoro) y, los de tercero, por su forma de nacer (ovíparo y vivíparo). El docente comenta con emoción que pudo juntar todo. Los alumnos trabajaron la clasificación de animales, pero con diferentes criterios. Al final de la clase, cada grado expuso la clasificación que hizo. Esto permitió que todos observaran las distintas formas de clasificar a los animales.

Es lo que hago, agarro varios temas y lo trato de proyectar en una actividad... y digamos que me aminora el peso, trabajo con los dos grupos y ya na'más me dedico a primero [...] con los de primero, me voy a otro tema muy diferente. <DOC/E_III/17-18>

De acuerdo con el docente, trabajar con el tema común tiene dos finalidades. Por un lado, le ayuda a que todos trabajen un mismo tema y le facilita el trabajo; por otro, lo lleva con más frecuencia con los de segundo y tercero, para que pueda dedicar más tiempo a los de primero, quienes requieren más de su apoyo.

La LEC, por su parte, siempre trabaja el tema común; es decir, es un mismo tema para los dos grados (primero y segundo). No hay actividades diferenciadas por grado. Lo que ella señala es la transversalidad en sus actividades. Esto es, una actividad trata sobre dos o más temas. Estos pueden tratarse sin que se les indique a los niños. Sólo la LEC sabe de ellos, y le permite observar cómo los alumnos recuperan algunos aprendizajes. Por ejemplo, cuando hacen el pase de lista, ella señala que va con varias finalidades. En una clase, formaron un gusano con círculos de papel. Los niños escribieron la fecha, su nombre y lo colocaron de acuerdo con el número que les tocó. Con base en esto, la LEC menciona que se tratan tres temas: los elementos de la fecha (el día, número, mes y año), el nombre propio y el de sus compañeros y los números cardinales.

Pues... cuando es una sola actividad para todos los niños... pues, le digo, sí es un poquito más... digamos de apoyo [...] es como... funciona un poquito más... de manera... una actividad general. <CNF/E_IV/05>

La LEC considera que trabajar con un tema para todos es un apoyo para ella. De esta manera, planifica y trabaja las actividades para todo el grupo, sin que se especifiquen por grado. Esto es, principalmente, porque las unidades de aprendizaje no se organizan por grado escolar, sino que son secuencias de actividades propuestas por temas para toda la educación básica (preescolar, primaria y secundaria) (ver inciso a, apartado 2.1.3 de esta tesis). Así, esto le facilita el trabajo en el aula a la LEC y los alumnos realizan las actividades en conjunto.

6.4.2 Favorecer el trabajo por pares

Durante las observaciones realizadas en el aula, se identificó que la LEC permitía el trabajo entre pares. Ella decidió que la mayoría de las actividades se realizaran de esta manera. De acuerdo con lo que comentó, es para favorecer una mayor interacción entre los niños, así, puedan apoyarse entre ellos en la adquisición de la lengua escrita.

A veces se apoyan entre ellos, eh... los más grandes van ayudando a los más pequeños... o... al revés, a veces creo que, este, pues (tose) el estar trabajando como en mesa, como que sienten como que más confianza [...] en ellos. <CNF/E_II/08>

Al permitir que los alumnos puedan apoyarse, se logra una mayor confianza en ellos. Los niños que se encuentran en un nivel mayor de conocimiento en relación con el resto del grupo pueden ayudar a sus demás compañeros. Como señala la LEC, los más grandes apoyan a los más pequeños. Es decir, existe una colaboración de los alumnos que ya están en un grado escolar mayor. Estos, al estar en una misma mesa con otros niños, pueden observar y darse cuenta cuando alguno de ellos presenta ciertas dificultades. De esta manera, pueden acercarse a él y ser un mediador de aprendizaje.

Por un lado, la LEC propicia el trabajo entre pares porque los niños interactúan para explicar lo que han comprendido de la actividad a realizar:

Pues, como le digo, que pues se ayudan entre ellos... o se van guiando de su compañero, de cómo lo hace [...] Y... los... lo va ayudando, le explica... cómo es que se hace y, pues, ya el niño, de cierta manera, tal vez, no le entendió al maestro, pero a su compañero sí le entiende [Umjú] Y pues, ya le está ayudando. <CNF/E_II/09>

Cuando el alumno explica a uno de sus compañeros, le permite reafirmar lo que ha comprendido. Además, estos espacios favorecen a la LEC, porque los alumnos fungen como mediadores para dar a conocer lo que ella quiso expresar. Ambos niños entran en una *zona de comprensión* (Balslev, Vanhulle y Tominska, 2010) por el lenguaje utilizado entre pares. Como menciona la LEC, si el niño no logra comprender las palabras de ella, podrá lograrlo con

las de un compañero. Así, ella permite estas interacciones para que se apoyen entre ellos. Esto no se darían si cada uno ocupara un lugar individual y estuvieran separados uno del otro.

Por otra parte, en estos espacios de interacción, el alumno puede compartir sus estrategias para realizar la actividad que solicitó la LEC, o bien, puede utilizar el *modelaje* para darse a entender:

O le dice, "no, pues es que, mira, la letra ésta y ésta, es así, tienes que buscar una que sea así como... un gusanito, la /ése/ (S)"... y ya se va buscando la /ése/ (S), que es como un gusanito, digamos, que le da... la estrategia de cómo él lo hizo... para que el compañero también lo pueda hacer, tal vez si no le entendió al maestro. <CNF/E_II/10>

En el ejemplo que da la LEC, se refiere a la identificación de ciertas grafías en un texto. Por un lado, el niño comenta a su compañero la forma en cómo realizó la actividad, comparte su estrategia para localizar dichas grafías, como puede ser la revisión renglón por renglón, palabra por palabra, etc. Por otro lado, puede apoyar con el modelaje. Es decir, el alumno muestra cuál es la grafía a la que alude la LEC para que el otro pueda localizarla donde se ha indicado o también al escribirle para que el niño lo observe. Con estas dos maneras, los alumnos interactúan y comparten estrategias, modelos, confrontan sus ideas y les permite comprender lo que ella ha planteado.

La LEC decide apoyarse en los alumnos *más grandes*. Es decir, solicita a los niños de grados superiores, principalmente, que apoyen a los niños de primer grado. Estos son quienes inician el proceso de adquisición del principio alfabético. De esta manera, la LEC promueve la *tutoría entre alumnos* (SEP, 2005). Por una parte, ellos tienen mayor nivel de adquisición de la lengua escrita, lo cual les permite señalar a sus compañeros cómo han de escribir. Por otra, puede ocurrir que los alumnos no entiendan las palabras del profesor, pero logran tener una mejor comunicación entre ellos. Así, la LEC involucra a los alumnos como tutores o monitores en las clases.

6.4.3 Distribución de los alumnos

Para trabajar en el aula, los profesores toman ciertas decisiones para la distribución de los alumnos en el salón de clases. Aunque no hay un criterio específico que señalen las propuestas oficiales, los maestros deciden distribuirlos de acuerdo con algunos criterios que ellos establecen.

El docente tiene una distribución de los alumnos en el aula con base en el grado que cursan. Así, los de primero se ubican en el lado derecho del pizarrón, los de segundo en el centro y los de tercero del lado izquierdo del pizarrón. Los de primero trabajan en una mesa amplia, porque son pocos estudiantes. Los demás trabajan en sillas individuales. El docente decide distribuirlos así para no tener tantos problemas de organización. De esta manera, los niños están ubicados por grado y es más fácil para él cuando se dirige a un grado en especial. El docente no explicó más al respecto, sólo que es con base en el grado que cursan.

La LEC, en cambio, tiene una distribución particular. En el aula hay cuatro mesas de trabajo. Los niños se ubican en ellas con base en criterios diferentes. Ella decide que trabajen en mesas porque esto favorece la interacción entre ellos, pueden compartir estrategias y observar cómo realizan las actividades los demás alumnos.

El trabajar en mesas, yo siento que, y en grupo, siento que se apoyan un poquito más tal vez, tal vez sí, sucede que el compañero de a-lado le hace las cosas al otro... pero, pues son más pequeñitos, son más-, se van apoyando más, o se van guiando del compañero que está a-lado. <CNF/E_II/18>

La LEC comenta que desde que llegó a la escuela, dijo que quería trabajar en mesas. Para distribuir a los alumnos, toma varias decisiones. Una es por el comportamiento. Ella observa e identifica quiénes son más inquietos y quiénes no generan desorden. Así, ubica a uno *tranquilo* y otro *desordenado*. Para ella, se trata de equilibrar el comportamiento y así no se genere tanto desorden en el aula. Otra es por el grado o edad de los niños. Trata de que sea uno de primero y otro de segundo, para que, en las actividades de escritura, puedan

apoyarse. Así, los de primero observen cómo escriben los de segundo y estos últimos puedan explicar o mostrar cómo lo hacen.

En otro momento se observó que la LEC, decide distribuirlos de acuerdo con el nivel de adquisición de la lengua escrita. Esto lo realizó en las últimas semanas de noviembre.

Yo desde mi forma los, separé... los que ya saben leer, los que silabea y los que apenas están con el abecedario, entonces, de esa manera, pues, yo voy dando las actividades. <CNF/E_IV/03>

Como comenta la LEC, la distribución es con base en el nivel de adquisición de la lengua escrita. En una mesa, ubica a los que ya comienzan a leer y escribir de manera convencional, principalmente algunos alumnos de segundo grado. En otra, ubica a los que *silabea*; es decir, aquellos niños que leen de manera pausada, pues están en proceso de relación fonema-grafema. Por último, hay otra mesa donde ubica a los que aún no reconocen las grafías de manera independiente. De esta forma, propone actividades para cada mesa, de acuerdo con el nivel conceptual de la lengua escrita. Esto le facilita, en cierta manera, porque dirige la atención a cada mesa y los alumnos comparten fortalezas y necesidades de aprendizaje en particular. Con esto, cada mesa realiza una actividad distinta de acuerdo con lo que pueden realizar.

6.4.4 Centrar la atención en un grado

Durante las diferentes clases, se pudo observar que el docente buscaba la manera de dar mayor atención a los alumnos de primer grado, con la finalidad de que adquieran el principio alfabético. No obstante, al tener los tres grados en el mismo salón y con actividades diferentes, esto se complicaba. Para ello, el docente tomaba algunas decisiones al respecto.

Una decisión que menciona es mantener ocupados a los de segundo y tercero para destinar tiempo y centrar la atención en los alumnos de primero.

Entonces lo que paso con ellos (de segundo y tercero), es que les digo, "a ver vamos a copiar, este... tal texto" donde nos da tal información [Umjú] Ya ellos lo copian y en lo que están copiando, que ¡tardan muchísimo! porque son muy, muy lentos para copiar, entonces ya me pongo a trabajar con primero. <DOC/E_IV/25>

La copia de textos permite al docente mantener el control del grupo. Esto es, hay alumnos que concluyen de manera rápida algunas actividades. Por ello, el docente solicita que copien algún texto del libro, pues "la escritura ha ocupado un lugar privilegiado en las propuestas de los docentes [...] Escribir mantiene 'ocupados' a los niños, es signo de que trabajan y hay control de grupo" (Gerardo-Morales, 2018b, p. 40). De esta manera, los alumnos se mantienen en sus sillas y en silencio.

También, el docente utiliza la copia de textos cuando necesita trabajar con los de tercer grado; es decir, con los más grandes del salón. Esto es porque son temas que se necesitan analizar con calma, explicarlos y que los alumnos expongan sus dudas o comentarios en clase. Por ello, con la finalidad de que no existan interrupciones, el docente solicita a los niños de primero y segundo, que copien un texto. Así, centra la atención en los de tercero.

Es lo que hago... lo mismo cuando tengo que trabajar un tema de ciencias (de tercer grado), que son los más pesados con tercero porque les tengo que explicar, por ejemplo, ahorita que ven todos los aparatos (del cuerpo humano) y tenía que dibujarles y hacerles las partes y todo eso... a ellos (de primer grado) los ponía con su libro de escritura, a segundo con algún texto de conocimiento... de este, de socioemocional o alguno otro tema y me pasaba a explicar a los de tercero y así me voy, cuando tengo algún tema fuerte con alguno. <DOC/E_IV/25>

Como menciona el docente, él propone la copia de textos para que los alumnos se mantengan ocupados. Señala algunos temas de ciencias de tercer grado, en los cuales requiere estar atento para hacer algunas explicaciones. Por ello, solicita que copien ciertos textos a cada grado. Así, se mantienen en sus lugares y en silencio. Además, como tardan

mucho para copiar, le permite centrar la atención en un grado en especial. De esta manera, podemos darnos cuenta de que el docente utiliza la copia de textos en el aula con diferentes finalidades, ya sea como apoyo a los niños en la adquisición de la escritura o para él en la regulación de las actividades en el aula.

Otra de las decisiones que toma el docente para centrar la atención en un grado es distribuir a los alumnos en diferentes espacios.

Este, ponerles una actividad que puedan desarrollar los alumnos... de diferente grado, fuera... en la cancha... o en el... área verde... y los demás alumnos tenerlos en el salón... ¡claro está!, tenerlos vigilados a todos, tanto el de adentro como el de afuera... aquí es un proceso muy difícil porque te tienes que partir en varias partes... tanto con el de tercero que ya acabó... como con el de segundo que ya viene acabando, como con el de primero que todavía ni comienza. <DOC/E_I/27>

El docente comenta que una forma de atender a los de primer grado en el proceso de adquisición de la lengua escrita es distribuir a los alumnos de segundo y tercero en diferentes espacios. Por ejemplo, menciona que a veces pide a los de segundo y tercero que salgan al patio a realizar la actividad. Así, él puede dedicar el tiempo, espacio y atención a los alumnos de primer grado. Sin embargo, menciona que es algo complicado porque cada grado requiere atención. Puede darse el caso de que los de tercero concluyan la actividad más rápido porque son más autónomos, los de segundo estén por concluir y los de primero apenas vayan en el inicio. No obstante, esta es una forma de poder centrar la atención en un grado y apoyar a los alumnos en la adquisición de la escritura convencional.

En general, los profesores coinciden en que es preciso atender el desarrollo de los alumnos. Consideran que se ha de tomar en cuenta el nivel de adquisición de la lengua escrita (Ferreiro, 2006; Ferreiro y Teberosky, 1979). Por ello, la LEC propone algunas actividades de acuerdo con cada alumno. Algunos trabajaban con letras aisladas (consonantes o vocales), otros con sílabas, con palabras, etc. De acuerdo con Gómez-Palacio (1982), se busca que el

niño de nivel presilábico pase a un nivel silábico; si éste ya es silábico, se le proporcionan actividades para que pase a un nivel silábico-alfabético. Si este se encuentra en esta última, las actividades van dirigidas para que consolide el nivel alfabético. De esta manera, la LEC considera que atiende al desarrollo de sus alumnos y no lleva una enseñanza general, sino particular. En el caso del docente, este busca atender a *los estilos de aprendizaje sensorial* (Bandler y Grinder, 1980). Por ello, el material que se encuentra en el salón es para apoyar a los alumnos con *estilo visual*; las explicaciones y recitaciones de sílabas es para los de *estilo auditivo*; y las actividades de escritura y lectura son para los de *estilo kinestésico*. Así, es como los profesores atienden al desarrollo de los estudiantes en el aula.

También, los maestros buscan atender las necesidades de aprendizaje. Esto se observó cuando enseñan las letras que consideran que los niños no saben, aún confunden o tienen más dificultades. Hay coincidencia con Dolz, Gagnon y Vuillet (2011), al considerar que los errores que comenten los alumnos indican sobre el estado de conocimiento de ellos; es decir, son indicadores del proceso de aprendizaje. Como señala la LEC, si el alumno no utiliza alguna de las letras es señal de que no las conoce, si sólo utiliza esas es porque desconoce las otras. Por este motivo, ella analiza cuáles son las letras que va a enseñar, de acuerdo con las que no conocen los niños. En cierta manera, se observa que la LEC le da cierto valor didáctico a los errores y dificultades de sus alumnos en el aula.

Otra de las decisiones que toman los profesores es acerca de los materiales que utilizan en la enseñanza. Se observa que cada uno se apoya en diversos materiales, con diferentes criterios. Principalmente, la LEC no cuenta con el libro de texto oficial. Por este motivo, ella se ve en la necesidad de buscar materiales que le apoyen en las clases, ya sea de ejercicios de otros libros o de internet. En el caso del docente, este señala que en los primeros meses utiliza con menor frecuencia el libro de texto, a pesar de que tiene temas que se señalan en el programa de estudio (SEP, 2017). Él menciona que es porque los niños aún no saben leer ni escribir de forma convencional; por eso, es que el libro lo comienza a utilizar

después de enero, cuando ya saben leer. Ambos profesores centran la atención en aquellos materiales que apoyen a los alumnos en la adquisición de los elementos del sistema de escritura, como la identificación de grafemas y su relación con los fonemas.

Los profesores también deciden algunos aspectos sobre la organización del tiempo en la enseñanza. Por un lado, existe una distribución de las actividades que ellos proponen a lo largo del ciclo escolar. Para el docente, la adquisición del principio alfabético ha de ser de septiembre a diciembre; es decir, en los primeros cuatro meses del ciclo escolar. En cambio, la LEC señala que ha de ser un proceso pausado. Para ella, los primeros meses son para que los niños identifiquen los elementos del alfabeto: vocales y consonantes. De esta manera, a partir de enero, ella comienza con la fonetización de sílabas. Por lo tanto, son dos periodos que se consideran, de acuerdo con la perspectiva de cada maestro.

Tanto la LEC como el docente destinan una parte de la jornada escolar para las actividades exclusivas de alfabetización inicial. Aunque el programa de estudio oficial de primaria general (SEP, 2017) y de educación comunitaria (CONAFE, 2016b) no señalan esto, los maestros deciden llevarlo así. Los dos profesores dedican la primera parte para planas de letras, de vocales, consonantes, sílabas, copiar textos del libro, entre otras. También realizaban algunos juegos con tarjetas de letras, con el alfabeto móvil, etc. De esta manera, destinan su tiempo a que los alumnos adquieran el principio alfabético de la escritura en el contexto escolar.

Los profesores toman algunas decisiones en relación con la atención del grupo multigrado. El docente atiende tres grados y la LEC dos, de manera simultánea. Sin embargo, cada uno decide criterios diferentes. La LEC trabaja de forma conjunta. Las actividades son para todo el grupo. No obstante, las diferencias son por cada nivel de aprendizaje de los alumnos. Ella señala que trata de promover la transversalidad. Es decir, las actividades que realizan son sobre dos o más temas, busca que se puedan relacionar sin que los niños se den cuenta. En cambio, el docente trabaja con actividades diferenciadas por grado. En ocasiones,

buscó la manera de trabajar con el tema común (SEP, 2005), en el que un tema era para todos los grados del grupo.

De acuerdo con los profesores, también se promueve el trabajo por pares. La LEC permite que los alumnos de mayor edad o de mayor nivel conceptual de la lengua escrita apoyen a los niños que tienen más dificultades. Por un lado, se promueve una *zona de comprensión* (Balslev, Vanhulle y Tominska, 2010) entre ellos. Esto es porque el mayor puede explicar cómo ha realizado la actividad al menor y, con ello, apoyarse de manera mutua. Por otro, se favorece el trabajo de tutoría (SEP, 2005) donde los alumnos comparten sus estrategias de trabajo. De una u otra forma, los maestros brindan cierta autonomía a los niños para que interactúen en el aula y aprendan.

Se observa que los profesores dirigen el proceso de alfabetización inicial a los alumnos de primer grado, principalmente. Aunque hay niños de otros grados, ellos deciden centrar la atención en estos alumnos. Por un lado, es porque son sus primeros encuentros formales con la lectura y la escritura. Por otro, porque siempre se ha considerado como éxito o fracaso de la escuela primaria el aprendizaje de la lectoescritura en el primer ciclo (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Ferreiro y Teberosky, 1979; Gerardo-Morales, 2018b), pues se le considera como la institución alfabetizadora por excelencia (Albarrán y Carrasco, 2003).

En este capítulo se presentaron las decisiones que tomaron los profesores en relación con la organización de la enseñanza de la lengua escrita. Estas se identificaron en el diálogo con ellos. No estaban previstas de manera inicial. Se consideraron importantes porque apoyan en la alfabetización inicial de los niños. Esto les ayuda a los profesores a orientar las actividades en el aula, además de que son formas particulares para llevar a cabo su trabajo. De esta manera, ellos buscan que sus alumnos adquieran el principio alfabético en el contexto escolar.

CAPÍTULO VII

HALLAZGOS, BALANCE Y CONCLUSIONES

El objetivo de esta tesis fue analizar las decisiones de dos maestros de escuela primaria rural multigrado en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial. Como se mencionó en el capítulo III, desde el punto de vista de lo político, las decisiones son el resultado de un proceso de reflexión (Chun, 2014; Laclau, 1993; Marcelo-García, 1986a; Shavelson y Stern, 1981; Van Dijk, 1996). Estas se observan en las acciones que realizan las personas. Por ello, se analizaron las razones y finalidades que sustentan las decisiones de los profesores en el aula. De esta manera, nos permite comprender en términos generales por qué se realizaron las prácticas observadas.

Este capítulo presenta algunas reflexiones sobre los resultados obtenidos en este estudio. Se organiza en cuatro apartados. En el primero, se mencionan los hallazgos principales de esta investigación. Con base en las decisiones analizadas en los capítulos V y VI, se retoman los puntos relevantes de la información obtenida. En el segundo, se hace un balance del proceso de investigación llevado a cabo. Se centra la atención en los objetivos planteados, los conceptos utilizados, así como la metodología seguida. El tercero señala las ideas centrales a las que llega esta tesis. Por último, se plantean algunas líneas de investigación a futuro en este tema, lo que queda pendiente y lo que podría mejorarse.

7.1 Hallazgos principales

Después de analizar las decisiones de los profesores en relación con sus prácticas docentes de alfabetización inicial, de conocer algunas razones por las que llevan a cabo la enseñanza con alumnos de los primeros grados de educación primaria multigrado, se pueden señalar algunos de los hallazgos principales. Estos se presentan en dos apartados: el primero es sobre

las decisiones y las prácticas docentes de alfabetización inicial observadas; el segundo, se relaciona con el concepto de decisión.

7.1.1 Decisiones y prácticas docentes de alfabetización inicial

Los profesores participantes en este estudio conciben que el proceso de enseñanza para que el alumno adquiera el principio alfabético ha de ser de lo simple a lo complejo. Ambos coinciden en que lo fácil son las grafías aisladas y lo complejo es la escritura de enunciados. Parten de la idea de que es un proceso lineal-acumulativo, en el que el reto es enseñar los principios básicos del sistema alfabético de escritura (Pellicer y Vernon, 2003). En este, la enseñanza se lleva a cabo letra por letra, en un orden que ellos establecen de manera particular, bajo diversos criterios. De tal manera, que los alumnos relacionen los grafemas y fonemas. Aunque cada profesor tiene una formación académica distinta, hay coincidencia al concebir y llevar el proceso de alfabetización inicial en el aula.

Se observa que las decisiones que toman los profesores en la enseñanza están en relación con el proceso de aprendizaje del niño. Lo que deciden realizar es para responder a ciertas necesidades de los alumnos, lo que se les dificulta o lo que aún no conocen. Por ello, proponen diversas actividades que apoyen a estas necesidades de aprendizaje. La LEC trata de que sean actividades que los niños puedan realizar y correspondan con el nivel conceptual de la lengua escrita en la que se encuentran. El docente, por su parte, realiza actividades con las grafías que enseña en clase. Ambos señalan que no se le puede pedir al alumno que escriba palabras con letras que todavía no conoce o no se le han enseñado.

El proceso de alfabetización inicial está orientado principalmente para los alumnos de primer grado. Los profesores deciden centrar la atención en estos niños. Esto es porque en la mayoría de los estudiantes de contextos rurales, la escuela es el primer contexto alfabetizador. “El aula es el ambiente donde muchos niños entran por primera vez en contacto con los textos, la lectura y la escritura” (Rodríguez, 2003). Por lo tanto, el primer grado de educación primaria

es el espacio formal (físico y temporal) para apropiarse de elementos que les ayude en la construcción del principio alfabético y participen en prácticas formales de lectura y escritura.

El tiempo que se destina para que los alumnos adquieran el principio alfabético es variable en cada profesor. El docente considera que se ha de llevar a cabo de septiembre a diciembre. Señala que es una meta que se plantea para que pueda realizar otras actividades en el transcurso del ciclo escolar. Decide que así sea porque los padres de familia y la sociedad quieren ver resultados (inmediatos). Además, es una forma de mostrar que su trabajo es efectivo, obtiene cierto *status*, pues se le considera como un buen maestro y es una satisfacción personal. En cambio, la LEC lleva un proceso pausado, pues su propósito es que se logre el objetivo al final del ciclo escolar. Señala que en las escuelas comunitarias hay más problemas y, para ella, es preciso asegurarse de que los niños aprendan lo que se les enseña. Si no lo aprenden, no es posible pasar a actividades de mayor complejidad para los alumnos.

Ambos profesores coinciden en que los alumnos han de adquirir el principio alfabético en el primer grado. Esto es porque el aprendizaje de la lectoescritura en los primeros grados de primaria es condición de éxito o fracaso de la escuela (Cassany, Luna y Sanz, 1994; Ferreiro y Teberosky, 1979; Gerardo-Morales, 2018b). Durante muchos años, el objetivo de la educación básica, principalmente de la educación primaria, ha sido enseñar a leer y escribir. Por ello, el proceso de enseñanza del principio alfabético es de cuatro meses para el docente y de un ciclo escolar para la LEC.

Aunque cada profesor toma distintas decisiones y, por lo tanto, lleva a cabo diferentes prácticas, se observa que comparten el mismo objetivo: que los alumnos adquieran el principio alfabético en el primer grado de primaria. El docente se basa en un método de enseñanza y la LEC diseña estrategias, de acuerdo con lo que ella revisa por su cuenta. La atención se centra en el reconocimiento de los elementos del alfabeto, las grafías, los fonemas y la relación fonema-grafía. Buscan que los niños escriban de manera alfabética. De esta forma, en los siguientes meses del ciclo escolar y en los próximos grados escolares, los alumnos podrán

llevar a cabo prácticas de lectura y escritura con distintas finalidades, con más facilidad y de manera autónoma.

Al tener un objetivo que siguen, los profesores utilizan diversos materiales para la enseñanza y el aprendizaje. En la educación general, los alumnos cuentan con los libros de texto que distribuye la SEP; en cambio, los de la educación comunitaria no. El docente dirige la enseñanza de los primeros meses con base en el método Minjares. Para ello, se basa en un libro de ejercicios en el que se presenta letra por letra. Después, utiliza otro que contiene textos cortos y páginas para el dictado. El libro de texto lo utiliza poco en los primeros meses porque los niños aún no saben leer y escribir de forma convencional. Por ello, busca apoyo en guías, materiales que encuentra en internet, etc. En cambio, la LEC se ve en la necesidad de buscar materiales en diversas fuentes. Toma distintas decisiones para seleccionarlos, los elabora, transcribe, entras otras, para lograr el propósito que tiene. Principalmente, el criterio de los materiales es que tengan relación con los temas que señala la unidad de aprendizaje y los del currículum oficial, y apoyen al reconocimiento de las grafías.

Con base en Cano y Cano (2012), Clemente, Ramírez y Sánchez (2010), Fons y Buisán (2010) y Tolchinsky y Ríos (2009), las decisiones de los profesores se orientan a llevar prácticas docentes de *perfil instruccional*. Esto es porque ellos destinan un tiempo específico para las actividades de alfabetización inicial. Ambos deciden llevarlas a cabo en la primera parte de la jornada escolar, se dedican a actividades instructivas de lectura y escritura, se enseñan las grafías, etc. En menor medida, se presentaron algunas prácticas con *perfil multidimensional*, que combinan lo instruccional y lo situacional. Es decir, hay un proceso que dirige el profesor, pero que toman en cuenta algunas situaciones del aula. Por ejemplo, cuando el docente trata el tema de la basura, considera algunas situaciones de la escuela, escriben enunciados sobre experiencias de los niños; en el caso de la LEC, esto se observó cuando ella se da cuenta de que los niños tienen dificultades con algunas de las grafías y centra la atención en éstas para que ellos las aprendan.

De acuerdo con las decisiones de los maestros, hay coincidencia con Clemente, Ramírez y Sánchez (2010) y Rodríguez y Clemente (2013a, 2013b), en que la dimensión que más se trabaja en el aula es *el aprendizaje del código*. Esto es porque hay una enseñanza explícita de los elementos del sistema de escritura. Los profesores enseñan las grafías y fonemas. También centran la atención en lo que los autores llaman la dimensión *grafomotricidad*. En el caso de este estudio, se le llamó el *desarrollo de habilidades para la escritura*, pues los maestros buscan que los alumnos tengan ciertas habilidades para que puedan escribir y no sólo tiene que ver con la motricidad. En menor frecuencia se encuentran las dimensiones *funciones del lenguaje escrito* y *el lenguaje escrito como sistema de representación*. Es decir, son prácticas que apoyan a que el niño encuentre una función social-comunicativa a la escritura.

En relación con los enfoques (enseñanza directa, lenguaje integral y constructivista) de alfabetización inicial que identifica Vernon (1996), las decisiones de los profesores se orientan con más frecuencia al enfoque de *enseñanza directa*. Esto es porque la LEC y el docente llevan a cabo actividades en las que se enseña la correspondencia fonema-grafema, pues lo consideran como algo fundamental para que los alumnos puedan escribir de forma convencional y participen en prácticas de lectura y escritura. En menor frecuencia, se pudo observar que hay decisiones sobre el enfoque de *lenguaje integral*. Los maestros deciden poner en contacto a los niños con el lenguaje escrito, con diversos textos, pero sólo es con la finalidad de que aprendan las grafías.

Los conocimientos que promueven los profesores en el proceso de alfabetización inicial, con base en las decisiones que toman en el aula, se orientan más a lo *procesal* que a lo *conceptual*. Sénéchal, LeFevre, Smith-Chant y Colton (2001) señalan que el *conocimiento conceptual* se refiere al conocimiento sobre las funciones de lo escrito, la percepción de los sujetos de sí mismos como lectores y escritores, las funciones de la lectura y la escritura en la escuela y la sociedad, las funciones de la alfabetización, etc.; en cambio, el *conocimiento*

procesal se trata sobre el conocimiento acerca de la mecánica de la lectura y la escritura, el conocimiento de las letras y sonidos, la ortografía, lectura de palabras y enunciados con ayuda, etc.¹⁸ Con base en los autores, los profesores promueven con más frecuencia conocimientos procesales y, en algunos casos, conocimientos conceptuales.

Al tomar ciertas decisiones, se pudo observar que hay diferencias en las prácticas docentes de los profesores. De manera regular, el docente proponía ejercicios de la guía, planas de grafías (vocales o consonantes) o sílabas, recitar las sílabas que copiaban del pizarrón, remarcar palabras del libro, copiar textos, etc. Estas se realizaban de manera similar cada semana. En cambio, la LEC proponía diversas actividades con distintas variantes. Por ejemplo, a veces, solicitaba que identificaran algunas letras. Para ello, pedía que las encerraran en el libro, que las recortaran y pegaran, que subrayaran y copiaran palabras, remarcaran la inicial, realizaran juegos para que las identifiquen, formaran palabras con el alfabeto móvil, entre otras. Es decir, la LEC mostró mayor variedad en comparación con el docente, al realizar las actividades en el aula.

El docente realiza las actividades sin modificarlas cada semana. Para él, éstas se han de realizar de la misma manera con todas las letras: copiar, repetir, transcribir, etc. Hay una reproducción de prácticas por cada grafía que enseña. La idea de él es que el proceso de enseñanza ha de ser igual y busca seguir la secuencia del método para que tenga un buen resultado. Para ello, muestra seguridad al realizarlas y que logrará su objetivo. Por un lado, la formación profesional le permite tener esa seguridad, pues cuenta con conocimientos sobre el tema y la secuencia del método de enseñanza. Por otro, son prácticas que ha llevado a cabo en otras escuelas y le han sido funcionales, desde su punto de vista. Por este motivo, decide realizarlas con este grupo porque conoce el proceso que ha de seguir.

¹⁸ “Conceptual knowledge includes children’s knowledge of the functions of print, their perception of themselves as readers, and so on. In contrast, procedural knowledge includes children’s knowledge about the mechanics of reading and writing such as letter-name and letter-sound knowledge” (Sénéchal et al., 2001, p. 448).

La LEC muestra variedad de prácticas en la enseñanza. Una de las razones es porque el Capacitador Tutor (CT) señala que debe integrar diferentes actividades. Como él la visita de manera continua, la LEC las desarrolla para que el CT observe que sí realiza lo que él le sugiere. Además, escucha diferentes propuestas, tanto de otros CT en los cursos de capacitación como de sus compañeros. Todo esto se da porque existe cierta inseguridad en lo que realiza. La incertidumbre de lo que hace, la lleva a realizar y experimentar distintas actividades. De acuerdo con Rockwell (2006), los Líderes para la Educación Comunitaria ingresan al servicio como primera experiencia docente. Por lo tanto, en varias de las clases, ellos “están ensayando o intentando entender, junto con sus alumnos, lo que deben hacer” (Rockwell, 2006, p. 50). De esta manera, es posible observar prácticas diversas en el aula.

La seguridad/inseguridad en las decisiones de los profesores se observa al programar las actividades de la clase. La LEC toma decisiones cuando diseña la secuencia de actividades de la estrategia. Este plan (escrito) lo tiene presente y lo consulta a cada momento durante el desarrollo de las clases. A partir de ello, reflexiona y analiza si continúa con lo que tiene previsto o hace algunos cambios. Es decir, la LEC depende mucho de la programación y de los materiales que tiene a su alcance (Rockwell, 2006). En cambio, el docente mencionó que no elabora una planeación. Toma como base el método de enseñanza. Antes de iniciar la clase, revisa el libro para saber qué actividad sigue o, en su caso, el libro de texto, para saber qué tema va a tratar. Los conocimientos, prácticas y experiencias con los programas y materiales oficiales y no oficiales le permiten organizar las actividades sin depender tanto de un plan de clase (Rockwell, 2006). Así mismo, el hecho de contar con un título profesional le da cierta seguridad en lo que decide y realiza.

También se observa que son contextos diferentes en los que los profesores toman las decisiones. El docente tiene más autonomía para hacerlo que la LEC. Él decide de manera individual. Puede tomar en cuenta las sugerencias de los programas de estudio, de sus compañeros en el CTE de multigrado, de su compañera, entre otras, pero él es quien toma la

decisión. No hay nadie que lo cuestione por lo que realiza. En cambio, desde un punto de vista sociológico, se observó que existía cierta *violencia simbólica* en la toma de decisiones de la LEC (Bourdieu y Passeron, 1977). Ella decide las actividades, pero entran en tela de juicio por el CT y los asistentes regionales. Esto es porque ellos revisan los planes de clase y si, a su juicio, no son las correctas, solicitan que las cambie, o bien, ellos indican la forma de trabajo que llevará. En este sentido, la LEC realiza lo que le señalan. De lo contrario, estaría en una situación problemática por no acatar las indicaciones. Por ejemplo, en el mes de noviembre, el CT reorganizó los grupos de la escuela, distribuyó de una forma diferente a los alumnos sin consultar a los LEC (Pasaron de tener un grupo con alumnos de dos grados a otro con niños de los seis grados, sin previo aviso). También, propuso algunas actividades que él consideró pertinentes y que podrían no coincidir con el punto de vista de la LEC. En ocasiones, intervenía en sus clases, ya sea para realizar una actividad o indicar si algo consideraba que no estaba bien, entre otras.

Para dar a conocer algunas de las decisiones por las que realizan ciertas prácticas, los profesores retoman varios elementos. El docente señaló, de manera somera, algunos referentes teóricos que revisó en su formación inicial y continua. Por ejemplo, comentó la teoría de Abraham Maslow cuando mencionó la importancia de la motivación en el aprendizaje de los alumnos. También, recuperó información de experiencias de otras escuelas, la forma en que llevó el proceso de alfabetización, algunas de las dificultades que experimentó, etc. Esto le ayuda a decidir por ciertas prácticas con este grupo que atiende. La LEC basa sus decisiones en la experiencia de un año antes, cuando estuvo como profesora en otra escuela comunitaria y, principalmente, de experiencias personales. Por ejemplo, cuando habla de la motivación, comenta que para ella es importante estar motivada para realizar algo o aprender. Por ello, trata de motivar a los niños en su aprendizaje.

Los profesores reflexionaron sobre las prácticas realizadas en el aula. De acuerdo con Jackson (1968) y Pylypiw (1974, en Wittrock, 1990), se trataron de reflexiones en la etapa

post-activa. Esto es porque el cuestionamiento que se le hizo a cada profesor fue después de la enseñanza. Lo que ellos reflexionaron fue sobre las acciones que habían realizado. Esto es lo que Schön (1998) llama “reflexión *sobre* la acción” y “*sobre* la reflexión en la acción”. Es decir, los maestros analizaban por qué habían decidido realizar ciertas acciones. En ocasiones, se mostraban pensativos, titubeaban, ordenaban sus ideas o analizaban por qué habían llevado a cabo la clase de esa manera.

Cuestionar al profesor sobre las decisiones de sus prácticas en el aula permite generar un proceso reflexivo. Se trata de volver sobre un hecho realizado, situarlo, recordarlo, comprender lo que se hizo y analizar por qué se hizo. No se buscó evaluar o juzgar las intervenciones de ellos, sino de comprender sus prácticas a partir de las decisiones que guían sus acciones. Aunque pareciera una situación sencilla, no lo era del todo para los profesores. Esto es porque, regularmente, “los maestros suelen reclamar recetas que les indiquen exactamente qué hacer cada día y todos los días, buscando una fórmula mágica que les resuelva de inmediato todos los problemas” (Durán, en Ferreiro, 1989, p. 51), pero no siempre se preguntan por qué hacen las cosas. Por ello, estos momentos de cuestionamiento pudieron ayudar a tomar conciencia de lo que habían hecho y, sobretodo, a expresar sus reflexiones en palabras.

Las prácticas que llevan a cabo los profesores pueden parecernos triviales o arbitrarias; sin embargo, ellos le atribuyen ciertos significados y finalidades orientadas al logro de sus objetivos de aprendizaje en sus alumnos. Por ello, conocer el punto de vista de los maestros es factible porque pueden externar sus concepciones, creencias, razones y finalidades y, así, entender las decisiones por las que las realizaron. Esto ayuda a comprender por qué muchas veces las propuestas educativas oficiales no se realizan como se proponen o por qué los profesores realizan prácticas diferentes a las que señala el currículum. De esta manera, antes de solicitar que hagan algo diferente, es necesario conocer qué hacen y por qué.

7.1.2 Decisiones docentes: un concepto en construcción

Con base en los aportes de Buenfil (2017), Chun (2014), Laclau (1993), Navarrete (2018) y Van Dijk (1996), con los cuales se construyó el concepto de *decisión* desde lo político, descrito en el capítulo III (ver apartado 3.1.2, p. 75 de esta tesis) se retoman las características de las decisiones y cómo es que se presentaron en este estudio.

De acuerdo con Van Dijk (1996), el profesor lleva a cabo un proceso de análisis antes de actuar. En la LEC, se presenta cuando diseña el plan de trabajo. Hay decisiones que toma con anterioridad, sobre lo que hará y el diseño de materiales que necesitará. El docente hace una revisión de lo que va a hacer antes de iniciar la clase. Sin embargo, en el momento, los profesores analizan antes de realizar las actividades. En ocasiones, se observó que revisan el libro de texto o el plan de clase; es decir, hay un momento de reflexión. El resultado es la acción que realizan posteriormente.

Las decisiones no siempre son inconscientes. Los profesores no siempre calculan las causas y consecuencias de las decisiones que toman. El docente señala que a veces prevé ciertas actividades para la semana y en el momento decide realizarlas en otros días o ajustar los horarios de la jornada escolar. A veces, cree que sus alumnos concluirán de manera rápida y no es así; por ello, encarga la actividad de tarea para que lo terminen en sus casas o deja actividades pendientes para el siguiente día. La LEC propone que recorten y peguen ciertas palabras o grafías de los libros que les entrega, al ver que tienen dificultad, ella les dice qué palabras o les señala en el libro para apoyarlos. De esta manera, los maestros hacen varios cambios que no estaban previstos; sin embargo, hay responsabilidad en el proceso de las actividades que realizan los niños en el aula.

La decisión se toma en un suelo de indecidibilidad. Se observó que en el aula surgen varias situaciones por las que los profesores toman algunas decisiones. La LEC revisa el plan de trabajo o el manual en varias ocasiones durante la clase, está pendiente de lo que hacen los alumnos, si tienen algunas dificultades, etc. En el caso del docente, se observó cuando

proponía unos dibujos para escribir algunos enunciados, pero los niños daban otras ideas distintas a las que él había previsto. En otras ocasiones, se presentaron algunos padres de familia por situaciones particulares, surgió algún incidente con los alumnos, etc. Así, el profesor toma decisiones ante situaciones que se presentan en el aula y que no estaban previstas. De esta manera, se puede señalar que el aula representa ese suelo de indecidibilidad para el maestro.

Las decisiones no son irracionales. En el caso del proceso de alfabetización inicial, existe una propuesta oficial de enseñanza que se basa en las prácticas sociales del lenguaje. Los profesores, en cambio, llevan a cabo un proceso diferente de lo propuesto. Es decir, es algo que se opone a lo que se les señala. Sin embargo, sus decisiones no son irracionales porque tienen un motivo racional, una meta a la cual se dirigen: enseñar el sistema de escritura y que los niños adquieran el principio alfabético. Por lo tanto, las prácticas que deciden llevar a cabo están encaminadas a un objetivo final. Por ello, fue importante explorar esas razones y finalidades que sustentan sus decisiones.

Las decisiones presuponen un acto de poder. Los profesores son los que deciden cómo se llevará el proceso de alfabetización inicial en el contexto escolar. Aunque existen documentos oficiales y propuestas didácticas que sugieren ciertas prácticas de enseñanza, los maestros realizan lo que ellos consideran, con base en sus conocimientos, creencias, situaciones, etc. Ellos guían el proceso de aprendizaje de los alumnos y deciden qué actividades realizarán, qué materiales utilizarán para ello, el ritmo al que trabajarán y el tiempo que destinarán.

De acuerdo con Laclau (1993), *el poder tiene limitaciones*. Los profesores reprimen algunas prácticas. No todo lo que deciden hacer, lo hacen. El docente señala que existen otros métodos que también son interesantes, pero no los realiza. También, decide no utilizar el libro de texto en los primeros meses, a pesar de que el programa de estudio señala esos temas. En el caso de la LEC, revisa varios ejercicios en diferentes libros. Se decide por aquellos que

podrán realizar los niños en la jornada escolar, es decir, deja de lado otros más. A veces no realiza ciertas actividades que consideró en su plan de clase, ya sea porque los alumnos invirtieron más tiempo del previsto, dio prioridad a otras, no se tenían los materiales, surgieron situaciones imprevistas, entre otras.

Al reprimir algunas de las prácticas que pueden realizar, es posible señalar que los profesores no tienen una sola posibilidad de llevar a cabo la clase. Ellos se encuentran en un espacio donde pueden realizar diversas actividades que les permita configurar una clase. Sin embargo, lo que se observa en el aula no es lo único posible. En sus pensamientos hubo varias opciones, pero no las realizaron, ya sea porque cambiaron la actividad por otra, se omitió por cuestiones de tiempo, se dio prioridad a alguna, entre otras.

Las decisiones reconstruyen la identidad del profesor. Se observó que los maestros mostraron momentos de reflexión. En ocasiones titubeaban, se mostraban pensativos, trataban de dar una explicación de lo que hicieron. Esto no es fácil porque no lo llevan a cabo de manera continua. Por ejemplo, la LEC señaló que va a retomar algunas actividades que realizó, pero con algunos ajustes para futuras clases. A partir de su experiencia, se prevé que la LEC se re-identifique con sus prácticas. El docente, por su parte, en una ocasión mencionó que le permitía recordar lo que había realizado, a analizar lo que hace, lo cual le ayudaría a mejorar sus prácticas y a *ser mejor profesor*.

Las decisiones que toman los profesores se observan en las prácticas que llevan a cabo en el aula. El maestro reflexiona sobre las opciones que puede realizar. Este es un proceso complejo, que involucra aspectos cognitivos, políticos, emocionales, entre otros. No es observable, pues ocurre en los pensamientos de los sujetos. Al analizar las posibilidades, los profesores reflexionan sin que lo expresen de forma oral. El resultado de dicha reflexión es la acción concreta. Estas acciones son las que se pueden observar y estudiar para conocer por qué se realizaron, pues son las decisiones que tomaron los maestros en el aula.

7.2 Balance de la investigación

Al analizar las decisiones que toman los profesores en el aula, es posible conocer las características de sus prácticas docentes. Esto es porque las acciones realizadas son el resultado de las reflexiones que llevan a cabo. Por lo tanto, se pudo tener un panorama de qué prácticas realizan. Así, los maestros muestran un *perfil de prácticas instruccionales* (Cano y Cano, 2012; Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Fons y Buisán, 2010; Tolchinsky y Ríos, 2009), hay predominio de la dimensión de *enseñanza del código de escritura* y de las *habilidades motrices* (Clemente, Ramírez y Sánchez, 2010; Rodríguez y Clemente, 2013a, 2013b) para que los alumnos escriban. También se encontró que existe predominio del *enfoque de enseñanza directa* (Vernon, 1996), pues los profesores coinciden en concebir la enseñanza como un proceso lineal y acumulativo porque enseñan letra por letra, después las sílabas, palabras y al final se escriben enunciados. De esta manera, se respondió al primer objetivo específico planteado en esta tesis.

Acerca del segundo propósito, se puede señalar que es posible analizar las decisiones de los profesores a partir de las razones y finalidades de sus prácticas. Como señala Laclau (1993), las decisiones tienen motivos racionales; es decir, son razones y metas que siguen. De esta manera, se pudo identificar que las decisiones de los maestros se orientan principalmente a la enseñanza explícita del código de escritura, las convenciones del sistema de la lengua escrita, las grafías y fonemas. Hay coincidencia en ambos maestros para guiar sus prácticas de enseñanza.

En cuanto al tercer propósito, sobre la relación de las decisiones y las prácticas de los profesores, se puede señalar que dicha relación es estrecha. Lo que realizan los maestros es el resultado de un proceso de reflexión (Chun, 2014; Laclau, 1993; Van Dijk, 1996). En este, hay una toma de decisiones de las diferentes opciones que pueden llevar a cabo. El resultado es la acción que se observa. Por ello, lo que deciden, es lo que hacen y lo que podemos observar. Para decidir por una opción, los profesores toman en cuenta sus conocimientos,

creencias, pensamientos, experiencias, entre otras. Esto les apoya en las decisiones que toman sobre el proceso de enseñanza.

Los conceptos que se utilizaron fueron, principalmente, tres: decisiones, prácticas docentes y alfabetización inicial. El concepto de decisión fue tomado de lo político. En un principio, no había claridad del mismo. Se consideraba como un aspecto meramente cognitivo; sin embargo, al revisar varios autores acerca del tema se pudo construir un concepto relacionado con las prácticas de los profesores, lo que ellos deciden realizar en el aula. De esta manera, se logró precisar que es un proceso complejo, tanto cognitivo como político, emocional, etc., -no visible- pero que su resultado son las acciones –visibles- en el aula. Por lo tanto, el concepto apoyó a entender las prácticas docentes de los maestros desde una perspectiva distinta de las que se han llevado a cabo en la investigación, principalmente las antropológicas. Esto es porque no sólo se describieron las acciones de los profesores en una clase, sino que se trataron de comprender en términos generales a partir de las decisiones que toman.

El concepto de prácticas docentes se retomó desde la socio-antropología (Edelstein, 2011). Este apoyó a dirigir la mirada en esos conjuntos de acciones que realizan los profesores en el aula. Por ello, no se centró la atención en detalles de la interacción de enseñanza-aprendizaje porque la intención no era comprender sólo una clase, sino el conjunto de acciones que llevan a cabo. Así, se pudiera tener un panorama de lo que hacen los maestros y cómo guían la enseñanza en los primeros meses del ciclo escolar. Además, desde la teoría crítica educativa, se pudo interpretar que las prácticas de los profesores están guiadas por razones. Es decir, las acciones observadas en el aula tienen intenciones, finalidades y objetivos.

En cuanto al concepto de alfabetización inicial, este fue un poco controvertido. Principalmente, se encontraron dos concepciones diferentes y opuestas entre sí. Por un lado, desde un punto de vista lingüístico, se considera que es la adquisición de los principios del sistema alfabético del lenguaje escrito; por otro, como un proceso de larga duración en el cual

el ser humano se apropia de prácticas de lectura y escritura. Aunque el concepto ha evolucionado, se tomaron en cuenta los dos puntos de vista. Esto es porque no se buscaba que los profesores cambiaran su perspectiva, sino comprender cómo lo conciben ellos. De esta manera, se identificó que los maestros son partidarios de la primera concepción y las propuestas oficiales comparten la segunda.

Como se observa, los tres conceptos (decisiones, prácticas docentes y alfabetización inicial) son de perspectivas teóricas diferentes. Pareciera que no son compatibles y que cada una tiene líneas de investigación particulares. Sin embargo, ayudaron a desarrollar este estudio. Esto es porque se entendió que el profesor lleva a cabo reflexiones, decide sus acciones, pero no se observan. De esa reflexión, el resultado son las prácticas observables. Así, se delimitó a aquellas prácticas que apoyan al alumno en la adquisición del lenguaje escrito. De esta manera, puede explicarse por qué los maestros realizan las prácticas que se observan.

La perspectiva del pensamiento del profesor se inició en los años 80 del siglo pasado y se desarrolló en la década del 90. Para fines de esta tesis, se retomaron los aportes de esta corriente teórica porque permiten entender al maestro como un sujeto reflexivo que toma decisiones y conciencia de las acciones que ha realizado, no sólo de lo que pretende hacer o de lo que opina sobre un tema. Una de las premisas es conocer lo que el profesor piensa sobre lo que ha realizado, pues no se buscaba ayudarlo a construir argumentos más elaborados, sino conocer su punto de vista, lo que piensa sobre una situación particular en un momento determinado.

La metodología que se siguió permitió explorar las decisiones de los profesores. Se buscó la subjetividad de los participantes, lo que ellos pensaban sobre lo que habían realizado en clase. Las observaciones ayudaron a conocer de cerca lo que llevan a cabo en las aulas, qué hacen, cómo lo hacen, en qué se apoyan. Estos fueron insumos para dirigir las entrevistas. Como señalan Rodríguez, Gil y García (1999), es la estrategia más apropiada para obtener

información tal y como se produce un fenómeno o acontecimiento en la escuela. Así, las entrevistas se orientaron a preguntar por lo que habían realizado, con base en lo observado en clase, y no en lo que pensaban hacer o creían que habían hecho.

Para las entrevistas, se construyó un guion. Sin embargo, se identificó que los profesores daban respuestas cerradas o muy simplificadas. Así que, se optó por preguntar principalmente qué habían realizado y por qué. No obstante, los maestros no siempre daban respuestas concretas a lo preguntado. El docente trataba de resaltar los logros de sus alumnos, los aciertos de sus decisiones, los éxitos en las actividades que habían realizado, las expectativas que tenía de su grupo, así como las dificultades de algunos niños en el aula, etc. Por su parte, las respuestas de la LEC eran “para que aprendan las letras”. Ella trataba de justificar lo que había hecho, pero desde un punto de vista normativo; es decir, buscaba señalar que sí trabaja y atiende lo que le indican sus autoridades. Por ello, a partir de las respuestas que dieron, se seleccionaron aquellas que aportaban información para comprender por qué habían realizado esas prácticas observadas en el aula.

En el desarrollo de las entrevistas, el tesista jugó un papel importante para obtener información. Pudo identificar que las respuestas de los maestros aportaban poco para conocer sus decisiones y comprender sus prácticas. Así que, decidió centrarse en preguntas diferentes a las del guion construido con la finalidad de que los profesores dieran más información sobre lo realizado en clase. Trató de motivarlos y establecer confianza con ellos. Asumió una actitud de respeto a lo que hacían y decían los maestros, evitó juzgar lo observado, cuidó la forma de cuestionarlos y el tono en que preguntaba para que no se mostrara autoritario. Así, logró establecer un diálogo igualitario y no una relación vertical o un interrogatorio cerrado. De esta manera, los profesores se sintieron en libertad para expresar sus ideas. Esto no habría ocurrido si se hubiera seguido de manera estricta la lista de preguntas del guion o se hubiera mostrado una actitud de superioridad. Por ello, es importante que el entrevistador esté pendiente de las respuestas que dan los maestros para plantear otras que brinden más

elementos, genere un espacio de confianza a partir de la forma en cómo se presenta y cuestiona a los profesores.

En cuanto al procedimiento de análisis, se centró la atención, en primer lugar, en lo que los profesores expresaron en las entrevistas. Como señalan Carr y Kemmis (1988) y Carr (1996), fue necesario entender las prácticas en términos de intenciones y supuestos. No se trató de centrar la atención sólo en las acciones observables, pues no son interpretables de manera fundamental (Luckman, 1996). Por ello, desde el análisis del discurso de Laclau (1993), se analizó lo que ellos expresaron y se relacionó con lo observado en el aula.

La finalidad última era comprender las prácticas docentes de los profesores. Al conocer las decisiones, se tiene un panorama de las acciones que realizan para la alfabetización de los niños. De esta manera, es posible entender por qué llevan un proceso distinto a lo propuesto en el currículum y al enfoque de enseñanza, pues las decisiones se basan, principalmente, para atender las necesidades de aprendizaje de los alumnos. Hay interés en que los niños adquieran el principio alfabético de forma inmediata. Al describir algunas de las decisiones, permite vislumbrar por qué llevan a cabo esas actividades que pueden parecerse arbitrarias. Sin embargo, ellos le atribuyen significados y finalidades particulares.

7.3 Ideas centrales

Después del análisis de las decisiones de los profesores sobre la alfabetización inicial en los primeros grados de la educación primaria, de mencionar los hallazgos más relevantes y del balance de la investigación, se presentan algunas ideas centrales de esta tesis.

La toma de decisiones es un proceso complejo. Este involucra aspectos cognitivos, políticos, sociales, pasionales, emocionales, de toma de postura del sujeto, el cual no es posible de observar. El maestro se encuentra ante ciertas situaciones en el aula, reflexiona las posibilidades, los alcances y consecuencias. Con base en ello, opta por realizar alguna acción. Dichas opciones tampoco se presentan como objetos físicos, sino como constructos. Este

proceso puede ser rápido en la clase, pues ha de responder a una situación, o bien, se toma tiempo cuando se elabora un plan de clase. Sin embargo, no es visible. Por ello, para acceder al mismo es preciso que el profesor lo externe. Una forma viable para conocer su decisión es por medio del discurso. De esta manera, se pueden conocer las razones que sustentan las decisiones por las que realizó ciertas acciones en el aula.

Las prácticas docentes son el resultado de una toma de decisiones. El resultado del proceso de reflexión es la acción que realiza el profesor. Como dicho proceso no es visible, lo que resulta se concreta en una acción, la cual se puede observar. Por lo tanto, las prácticas que lleva a cabo el maestro en el aula son el resultado de un proceso reflexivo, de toma de decisiones. En sí, son las decisiones que tomó. Por ello, es importante identificar ese conjunto de acciones que realizan para explorar las razones que los motivaron, pues no surgen mediante una programación que siga de manera mecánica ni automática.

Las prácticas docentes están guiadas por intenciones, conocimientos y creencias de los profesores. Lo que realizan los maestros en las aulas no es una secuencia programada desde un agente externo. Aunque hay un programa de estudio, sugerencias oficiales y propuestas didácticas para realizar sus prácticas docentes, los profesores toman decisiones basadas en intenciones, razones, supuestos, conocimientos y creencias que han construido. Lo que hacen tiene una intención de aprendizaje, que a veces se aleja de lo que le proponen sus autoridades educativas. Hay conocimientos que ha adquirido en su formación profesional que le apoyan en la elección de ciertas decisiones. Así también, hay creencias que ha construido con base en su experiencia, en lo que le han dicho otros colegas o ha escuchado, las cuales influyen en lo que decide.

Las experiencias docentes tienen influencia en la toma de decisiones. Los maestros han adquirido ciertos conocimientos científicos, disciplinares y didácticos sobre el tema de la clase, pero también han construido otros que toman como base las experiencias de ellos como profesores o estudiantes. En este estudio, fue posible observar que las decisiones estaban

basadas en experiencias anteriores. Retoman aciertos y desaciertos. El docente comentó que llevaba seis años como profesor y en la mayor parte atendió los primeros grados. Esto le daba cierta seguridad al trabajar y decidir el proceso de enseñanza. En cambio, la LEC recuperaba su experiencia de un año antes y pocas veces relacionaba sus prácticas con elementos teóricos.

Las decisiones se orientan al proceso de adquisición de la lengua escrita y no tanto en seguir el currículum oficial. La educación primaria general tiene un programa con una secuencia de temas y la educación comunitaria está organizada por unidades de aprendizaje; sin embargo, los profesores deciden centrar la atención en el proceso de adquisición del principio alfabético en los alumnos de primer grado. Por lo tanto, el programa de estudio se trata en segundo lugar, pues lo que les interesa es que el alumno establezca la relación fonema-grafema de forma convencional. Por ello, es que se observan prácticas distintas de las que se sugieren en las propuestas oficiales.

Los profesores realizan reflexiones sobre sus prácticas. Se puede señalar que los maestros siempre reflexionan sobre lo que hacen o piensan hacer. Lo que realizan no es el resultado de un proceso totalmente inconsciente. Hay finalidades que siguen, objetivos que alcanzar. Por lo tanto, siempre buscan alternativas a realizar. Cuando se presenta una situación, ellos responden y las actividades se realizan. Por ello, aunque no las externan o dan a conocer, hay autorreflexiones. Estas no son guiadas ni tienen la finalidad de transformar lo que hacen o analizar lo que hicieron, sino que se orientan a prever lo que harán.

Las decisiones de los profesores permiten comprender las prácticas docentes. La descripción de las acciones en el aula no es suficiente. Con ello sólo se conoce lo que el profesor realiza y cómo, pero no por qué. Al explorar las decisiones que llevaron a los maestros a realizar ciertas prácticas, es posible comprenderlas. Así, se evitaría generar juicios sobre lo que hacen, a señalar si corresponde o no con lo propuesto de manera oficial o si es correcto lo que realizan.

Comprender lo que hacen los profesores apoya a transformar sus prácticas docentes.

Para que se generen cambios en las aulas, es preciso comprender lo que se lleva a cabo. De esta manera, lo que se le proponga al profesor no sería algo ajeno o contradictorio con sus puntos de vista. Sino que, a partir de conocer por qué lo hace, se podría centrar la atención en esos aspectos para orientar sus acciones.

7.4 Líneas de investigación

En este último apartado, se mencionan algunas líneas posibles de investigación. Se trata de los alcances y limitaciones de este estudio, así como el planteamiento de algunas propuestas para futuras investigaciones sobre este tema.

Una de las posibilidades es tomar en cuenta el concepto de *prácticas autodeclaradas* (Tolchinsky y Ríos, 2009), además del de *prácticas docentes*. Es conveniente considerar lo que se observa que realizan los profesores, pero también aquello que los maestros dicen que hacen o creen hacer. Esto es porque podría confrontarse lo que se observa con lo que ellos creen que hacen. Así, se complementaría la información sobre las razones que los llevan a tomar ciertas decisiones en el aula.

En cuanto al proceso metodológico, podría afinarse la entrevista que se realizó a los profesores. Por un lado, se trata de centrar la atención en las siguientes preguntas: ¿qué hizo? ¿cómo? ¿por qué? ¿para qué? Este cuestionamiento podría dirigirse a las diferentes acciones observadas para conocer las decisiones de las prácticas que realiza. Por otro, sería tomar en cuenta el guion, pero con prácticas más puntuales de lo que se observó. Esto es considerar una clase, que el profesor seleccione, ya sea la más exitosa o problemática para él. De esta manera, los maestros se sientan con más confianza para hablar de aquellas clases que ellos seleccionaron para compartir y no de las que le parecieron importantes al entrevistador.

Las decisiones también podrían analizarse a través de las consignas que dan los profesores en el aula (Bronckart, 2007). Esto podría realizarse desde la perspectiva del

interaccionismo sociodiscursivo, en el cual se consideran los actos de habla del profesor. Se tomarían en cuenta las prácticas prescritas, reales e interpretadas por el docente. De esta manera, se puede tomar en cuenta lo que el maestro pensaba realizar, lo que hizo en el aula y la interpretación del sujeto que las llevó a cabo.

Otra de las posibilidades es entrevistar al profesor sobre una clase en particular y no de prácticas frecuentes. Esto sería observar algunas clases y seleccionar una, ya sea que el profesor la seleccione o el entrevistador. Así, podrían dirigirse los cuestionamientos sobre las diferentes acciones que el maestro realiza durante la clase. Esto permitiría profundizar en *microdecisiones*. Así, a través de varias entrevistas, se obtendría información puntual sobre las diferentes decisiones que toma el maestro al llevar a cabo una clase.

Para analizar las decisiones, también puede considerarse la opción de que, mientras se desarrolla la clase, se solicite al profesor que comente por qué realiza ciertas acciones o da algunas indicaciones. Así, el maestro podría dar una explicación más situada y de algo que acaba de realizar. Aunque, para esto, se necesita de una mayor colaboración del profesor para que, en el transcurso de la clase, brinde información sobre lo que realiza en ese momento.

También pueden tomarse en cuenta las decisiones que toman los profesores en la fase *preactiva* (Jackson, 1968); es decir, lo que pretendían realizar. Se puede cuestionar al profesor con base en el plan de clase que elabora. En este proceso de diseño de actividades, los maestros deciden cómo guiar la enseñanza, lo cual sería relevante para comprender sus acciones. Por lo tanto, podría hablarse de decisiones *preactivas* e *interactivas*.

Otros aspectos que pueden considerarse son los conocimientos y creencias que han construido los profesores. Esto permitiría conocer algunas de las bases de las decisiones que toman. Es decir, se podría entender la relación de los conocimientos y creencias con lo que ellos realizan. Así, habría una mayor comprensión de las prácticas de los maestros al tener más elementos que fundamentan las decisiones de ellos.

En síntesis, este estudio permitió conocer las decisiones que toman los profesores al llevar a cabo el proceso de alfabetización inicial. De esta forma, se pueden comprender de manera general las prácticas que realizan los maestros en el aula y no sólo juzgar lo que se observa que llevan a cabo o evaluar sus prácticas, como ocurrió con la reforma educativa de 2013 (Honorable Congreso de la Unión, 2013). A través de la explicación de las decisiones que toman en la enseñanza, es posible tener un panorama de las características de las prácticas docentes que llevan en el proceso de alfabetización inicial.

En esta investigación, se pudo crear un espacio de reflexión del profesor sobre las acciones realizadas en el aula (Schön, 1998). Esto es porque no es fácil que el maestro justifique lo que hizo, ya que no es una acción que se le solicite de manera continua. El profesor trabaja sin que tenga que dar explicaciones ni justificaciones de lo que hace. Como se observó, el docente tenía mayor autonomía para decidir sus prácticas. En cambio, la LEC estaba bajo la observación de sus autoridades educativas inmediatas. Sin embargo, a ninguno se le pide que explique lo que hace. Por ello, se observó un esfuerzo en ambos profesores por tratar de decir por qué habían realizado ciertas prácticas. Es decir, se creó un espacio reflexivo para ellos, ya que debían recordar algún episodio de la clase y explicarlo.

También, se pudo comprender las prácticas de los profesores desde un concepto que poco se ha explorado: las decisiones docentes. Esto permitirá tener un panorama de por qué los maestros llevan a cabo ciertas prácticas en el aula. No sólo conocer lo que hacen, sino también por qué lo realizan para poder apoyarlos. No se trata de acumularles más información, sino que, a partir de las razones de sus decisiones, se les puedan brindar algunos elementos que les permitan mejorar sus prácticas docentes en un futuro, a transformar sus concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje, y así, puedan tomar otras decisiones y no señalarles de manera directa lo que han de hacer. Es decir, se busca que antes de proponerles algo nuevo sobre la enseñanza, se conozcan sus prácticas y por qué las llevan a cabo, las decisiones que

toman, como un proceso complejo en el que se involucran aspectos cognitivos, políticos, sociales, pasionales, entre otros.

Finalmente, podemos señalar que para *entender la realidad escolar no consiste, por lo tanto, en entender lo que la escuela y/o el maestro es, sino, también, aquello que les impide ser* (Laclau, 1993). Esto es porque no sólo se trata de conocer y describir lo que los maestros hacen en el aula. Se buscó indagar lo que ellos consideran, pero no siempre realizan, los sentidos y significados que atribuyen a sus acciones, lo subjetivo de sus prácticas. Es decir, se estudia ese suelo de indecidibilidad, donde los maestros deciden por una acción u otra, pero también dejan otras debido al contexto, la situación en la que se encuentran, los alumnos, los conocimientos de los maestros, entre otros. Por ello, al estudiar sus decisiones, permite conocer aquello que son, pero también aquello que les impide ser.

REFERENCIAS

- Aguilera, M. A., Quezada, S. y Camacho K. (2019). Diagnóstico de las condiciones de las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.), *La educación multigrado en México* (pp. 75-106). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Albarrán, C. y Carrasco, A. (2003). Aprender a leer, a escribir y a participar de los usos sociales de la lengua escrita. En A. Carrasco y G. López-Bonilla (Eds.), *Lenguaje y educación. Temas de investigación educativa en México* (pp. 51-90). México: Somos Maestros.
- Alvarado, G. (2007). *La toma de decisiones del director de escuela primaria* (Tesis de maestría inédita). Universidad Pedagógica de Durango, México.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa*. México: Paidós.
- Ander-Egg, E. (2003). *Métodos y técnicas de investigación social IV. Técnicas para la recogida de datos e información*. Buenos Aires, Argentina: Lumen.
- Añorve, G. (2013). *Las teorías implícitas de los docentes de educación primaria en torno de la alfabetización* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Bacilio, J. (2015). Representaciones sociales de la lectura en docentes de nivel primaria. *Revista iberoamericana para la investigación y el desarrollo educativo*, 6 (11), 227-245.
- Balslev, K., Vanhulle, S. y Tominska, E. (2010). Tracer la construction des savoirs professionnels dans les interactions entre formateurs et enseignants en formation. *Colloque International «Spécificités et diversité des interactions didactiques: disciplines, finalités, contextes»* ICAR, Université Lyon 2, INRP, CNRS, Lyon.
- Bandler, R. y Grinder, J. (1980). *La estructura de la magia I. Lenguaje y terapia*. Argentina: Cuatro vientos.
- Barquín, J. (1991). La evolución del pensamiento pedagógico del profesor. *Revista de Educación*, 294, 245-274.

- Barragán, C. y Medina, M. (2008). Las prácticas de la lectura y escritura en Educación infantil. *XXI Revista de Educación*, 10, 149-165.
- Barton, D. y Hamilton, M. (2004). La literacidad entendida como práctica social. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames (Eds.), *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 109-139). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Berry, C. (2004). *Multigrade teaching: A discussion document*. Trabajo presentado en Colloquium on Multigrade Teaching and Learning, Dakar, Senegal.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bourdieu, P. y Passeron, J-C. (1977). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Laia.
- Braslavsky, B. (1962). *La querrela de los métodos en la enseñanza de la lectura*. Buenos Aires, Argentina: Kapelusz.
- Braslavsky, B. (2003). ¿Qué se entiende por alfabetización? *Lectura y vida. Revista Latinoamericana de Lectura*, 24 (2).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a24n2/24_02_Braslavsky.pdf
- Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires, Argentina: Miño y Dávila.
- Buenfil, R. (2015). ¿Qué nos enseña la mirada intersticial en la investigación educativa? En E. Treviño y J. Carbajal (Eds.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 21-36). México: Balam.
- Buenfil, R. (2017). Y el debate sobre el sujeto no concluye. En A. de Alba y M. Peters (Eds.), *Sujetos en proceso: diversidad, movilidad y políticas de subjetividad en el siglo XXI* (pp. 97-120). México: IISUE.

- Buenfil, R. (2019). *Ernesto Laclau y la investigación educativa en Latinoamérica. Implicaciones y apropiaciones del Análisis Político del Discurso*. Buenos Aires, Argentina: CLACSO.
- Cano, A. y Cano, M. (2012). Prácticas docentes para el aprendizaje inicial de la lengua escrita: de los currículos al aula. *Docencia e investigación*, 37 (22), 81-96.
- Cano, A., Gutiérrez, I. y Espinosa, L. (2018). ¡De eso sí quiero escribir! Una experiencia de alfabetización inicial en el multigrado. En B. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas* (pp. 21-38). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Colofón.
- Carbajal, J. (2015). Subjetivación y cambio tecnológico: entre *techné* y *kybernetes*. En E. Treviño y J. Carbajal (Eds.), *Políticas de la subjetividad e investigación educativa* (pp. 171-182). México: Balam.
- Carr, W. (1996). *Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica*. España: Morata.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado*. España: Martínez Roca.
- Casanova, M. (1998). *La evaluación educativa. Escuela básica*. México: Secretaría de Educación Pública-Muralla.
- Cassany, D., Luna, M. y Sanz, G. (1994). *Enseñar lengua*. España: Graó.
- Castedo, M. (1991). Trayectoria de una maestra desde el ejercicio a la escritura y de la palabra al texto. *Revista Latinoamericana Lectura y Vida*, 12 (2).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a12n2/12_02_Castedo.pdf
- Castedo, M. (1995). Construcción de lectores y escritores. *Revista Latinoamericana Lectura y vida*, 16 (3).
http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a16n3/16_03_Castedo.pdf/
- Castedo, M., Siro, A. y Molinari, M. (1999). *Enseñar y aprender a leer. Jardín de infantes y primer ciclo de la educación básica*. Buenos Aires, Argentina: Novedades Educativas.

- Cazden, C. (1982). La lengua escrita en contextos escolares. En E. Ferreiro y M. Gómez-Palacio (Eds.), *Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura* (pp. 207-229). México: Siglo XXI.
- Chun, S. (2014). La decisión imposible en Schmitt y Derrida. *Revista de Historia de las Ideas Políticas*, 17 (1), 135-150.
- Clarà, M. y Mauri, T. (2010). El Conocimiento práctico. Cuatro conceptualizaciones constructivistas de las relaciones entre conocimiento teórico y práctica educativa. *Infancia y Aprendizaje*, 33 (2), 131-141.
- Clark, C. y Yinger, R. (1979). *Three studies of teacher planning*. Michigan State University, Institute for research and learning. National Institute of Education.
- Clemente, M., Ramírez, E. y Sánchez, M. C. (2010). Enfoques teóricos y prácticas docentes en la enseñanza inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 22 (3), 313-328. <http://dx.doi.org/10.1174/113564010804932175>
- Clemente, M. y Rodríguez, I. (2014). Enseñanza inicial de la lengua escrita. De la teoría a la práctica. *AULA: Revista de Pedagogía de la Universidad de Salamanca*, 20, 105-121. <https://doi.org/10.14201/12564>
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016a). *Lineamientos generales de las figuras educativas en servicio*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2016b). *Marco curricular de la educación comunitaria. Modelo ABCD. Aprendizaje Basado en la Colaboración y el Diálogo*. México: Autor.
- Consejo Nacional de Fomento Educativo. (2018). *Adquisición y fortalecimiento de la lectura y la escritura en la educación básica comunitaria*. México: Autor.
- Contreras, S. (2008). Qué piensan los profesores sobre sus clases: Estudio sobre las creencias curriculares y las creencias de actuación curricular. *Revista Formación universitaria*, 1 (3), 3-11.

- Cossío, E. y Hernández-Rojas, G. (2016). Las teorías implícitas de enseñanza y aprendizaje de profesores de primaria y sus prácticas docentes. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21 (71), 1135-1164.
- Díaz-Barriga, A. (2017). La interpretación en la investigación educativa. En A. Díaz-Barriga y C. Domínguez (Eds.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 15-38). México: Newton.
- Dietz, G. (2017). La construcción e interpretación de datos etnográficos. En A. Díaz-Barriga y C. Domínguez (Eds.), *La interpretación: un reto en la investigación educativa* (pp. 229-262). México: Newton.
- Dolz, J., Gagnon, R. y Vuillet, Y. (2011). *Production écrite et difficultés d'apprentissage*. Genève: Université de Genève.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Elizalde, L. (2002). *El pensamiento didáctico del profesor de primaria respecto a la enseñanza de la historia* (Tesis doctoral inédita). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Ezpeleta, J. (2004). Innovaciones educativas. Reflexiones sobre los contextos en su implementación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9 (21), 403-424.
- Ferreiro, E. (coord.). (1989). *Los hijos del analfabetismo. Propuestas para la alfabetización escolar en américa latina*. México: Siglo XXI.
- Ferreiro, E. (2006). La escritura antes de la letra. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, 3. http://www.uv.mx/cpue/num3/inves/Ferreiro_Escritura_antes_letra.htm
- Ferreiro, E. (Productor). (2012). *Los niños, los libros y la escritura en preescolar. Experiencias para analizar* [DVD]. México: Secretaría de Educación Pública.
- Ferreiro, E. y Rodríguez, B. (1994). *Las condiciones de alfabetización en medio rural*. México: W. F. Kellogg Foundation y DIE-CINVESTAV.

- Ferreiro, E. y Teberosky, A. (1979). *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México: Siglo XXI.
- Fierro, C., Rosas, B. y Fortoul, L. (1995). *Más allá del salón de clases*. México: Centro de Estudios Educativos.
- Figueroa, N. y Páez, H. (2008). Pensamiento didáctico del docente universitario. Una perspectiva desde la reflexión sobre su práctica pedagógica. *Fundamentos en humanidades*, 9 (2), 111-136.
- Fons, M. y Buisán, C. (2010). *La detección de las prácticas docentes para enseñar a leer y escribir*. Trabajo presentado en II Congrés Internacional de Didàctiques, L'activitat del docent: Intervenció, Innovació, Investigació. Girona, España.
- Fook, J. (2007). Reflective practice and critical reflection. En J. Lishman (Eds.), *Handbook for practice learning in social work and social care. Knowledge and theory* (pp. 363-375). Gran Bretaña: Jessica Kingsley.
- Foucault, M. (1990). *Tecnologías del yo*. España: Paidós.
- Fuenlabrada, I. y Weiss, E. (2006). *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado*. México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Fuentes, L., Calderin, N. y Pérez, A. (2017). Creencias y conocimientos de los docentes sobre la enseñanza de la lectura. *Revista de estudios interdisciplinarios en ciencias sociales*, 19 (2), 343-365.
- Gadea de Nicolás, L. (2009). *La inteligencia humana y su desarrollo*. México: Gobierno del Estado de Veracruz.
- García, B., Loredó, J. y Carranza, G. (2008). Análisis de la práctica educativa de los docentes: pensamiento, interacción y reflexión. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 10 (especial). <http://redie.uabc.mx/NumEsp1/contenidogarcialoredocarranza.html>

- Gerardo-Morales, E. (2015). *Una experiencia de asesoría a las prácticas docentes de alfabetización inicial* (Tesis de maestría inédita). Instituto de Investigaciones en Educación - Universidad Veracruzana, Xalapa, Veracruz.
- Gerardo-Morales, E. (2018a). La participación de madres de familia en la representación de un cuento infantil. *Revista Novedades Educativas*, 30 (329), 62-65.
- Gerardo-Morales, E. (2018b). Las interacciones orales alumno-docente en el aula multigrado a través del relato de leyendas. En B. Rodríguez (Eds.), *La enseñanza y el aprendizaje de la lengua en escuelas rurales mexicanas. Diagnóstico e implementación en las aulas* (pp. 39-58). México: Universidad Autónoma de San Luis Potosí-Colofón.
- Gimeno, J. y Pérez-Gómez, A. (1992). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España: Morata.
- Gómez-López, L. F. (2008). Las teorías implícitas de los profesores y sus acciones en el aula. *Sinéctica, Revista Electrónica de la Educación*, 23, 1-22.
<https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/193/186>
- Gómez-Palacio, M. (1982). *Propuesta para el aprendizaje de la lengua escrita*. México: Dirección General de Educación Especial, Secretaría de Educación Pública.
- González, X. A., Buisán, C. y Sánchez, S. (2009). Las prácticas docentes para enseñar a leer y a escribir. *Infancia y aprendizaje*, 32 (2), 153-169.
- Guerrero, C. (coord.) (2011). *¿Alguien necesita ayuda? Asesoría para la gestión y la mejora educativa*. México: Somos Maestros.
- Guzmán, R. y Guevara, M. (2010). Concepciones de infancia, alfabetización inicial y aprendizaje de los educadores y educadoras. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8 (2), 861-872.
- Hernández-Machuca, D. (2012). Las concepciones de los docentes de primaria sobre la escritura y su enseñanza. *Enunciación*, 17 (1), 40-54.

- Honorable Congreso de la Unión. (2013). *Ley General del Servicio Profesional Docente*. México: Diario Oficial de la Federación.
- http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013
- Huerta, L. y Onrubia, J. (2016). La formación permanente de los asesores técnico-pedagógicos en México: una propuesta de criterios de formación. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 46 (3), 137-156.
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). *Panorama educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2018. Educación básica y media superior*. México: Autor.
- Instituto Veracruzano de Desarrollo Municipal. (2018). *Plan Municipal de Desarrollo 2018-2021*. Veracruz, México: Autor.
- Izcarra, S. (2014). *Manual de investigación cualitativa*. México: Fontamara.
- Jackson, P. (1968). *La vida en las aulas*. España: Morata.
- Jiménez, A. (2005). Las teorías implícitas del profesorado sobre los distintos ámbitos del proceso de enseñanza-aprendizaje: la interacción profesor-alumno en los tres niveles educativos. *Revista Qurrriculum*, 18, 211-236.
- Jiménez, J., Artilés, C. y Yáñez, G. (1997). Creencias de los profesores sobre la enseñanza de la lectura. *Iberpsicología*, 2 (2), 1-23.
- Kalman, J. (2002). La importancia del contexto en la alfabetización. *Revista interamericana de educación de adultos*, 24 (3), 11-28.
- Kalman, J. (2004). *Saber lo que es la letra. Una experiencia de lectoescritura con mujeres de Mixquic*. México: Siglo XXI – Secretaría de Educación Pública.
- Kaufman, A., Wuthenau, C., Marguery, M., Zaidenband, A. y Maidana, J. (2007). *Leer y escribir: el día a día en las aulas*. Buenos Aires: AIQUE.
- Laclau, E. (1993). *Nuevas reflexiones sobre la revolución de nuestro tiempo*. Buenos Aires, Argentina: Nueva Visión.

- Lankshear, C. y Knobel, M. (2004). *Maneras de descubrir: La recopilación de datos en la investigación cualitativa*. México: Instituto Michoacano de Ciencias de la Educación.
- Lerner, D., Stella, P. y Torres, M. (2009). *Formación docente en lectura y escritura. Recorridos didácticos*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Leyva, Y. y Santamaría, M. (2019). Caracterización de las prácticas de docentes de escuelas de educación preescolar y primaria indígenas y multigrado, y de telesecundarias multigrado en México. En S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.), *La educación multigrado en México* (pp. 121-140). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Leyva, Y., Santamaría, M. y Conzuelo, S. (2018). Las prácticas de los docentes de educación indígena y escuelas multigrado, desde su propia perspectiva. *Revista RED-INEE*, 4 (11), 48-67.
- Little, A. (1995). *Multigrade teaching: a review of research and practice*. Education Research, Serial No. 12. Overseas Development Administration, London.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- López, B. y Basto, S. (2010). Desde las teorías implícitas a la docencia como práctica reflexiva. *Educación y Educadores*, 13 (2), 275-291.
- Luckman, T. (1996). *Teoría de la acción social*. Barcelona, España: Paidós.
- Manzano, P. (2019). El currículum 2017 y las escuelas multigrado. En S. Schmelkes y G. Aguila (Eds.), *La educación multigrado en México* (pp. 107-120). México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Marcelo-García, C. (1985). Un enfoque cognitivo para la formación del profesorado: pensamientos, juicios y toma de decisiones. *Cuestiones pedagógicas: Revista de ciencias de la educación*, 2, 99-110.

- Marcelo-García, C. (1986a). Análisis de los procesos de pensamiento y toma de decisiones interactivas de profesores de E.G.B. *Revista Española de Pedagogía*, 44 (173), 415-431.
- Marcelo-García, C. (1986b). Pensamientos pedagógicos y toma de decisiones de los profesores en la planificación de la enseñanza. *Enseñanza & Teaching: Revista interuniversitaria de didáctica*, 4, 31-48.
- Marcelo-García, C. (1992). *Cómo conocen los profesores la materia que enseñan. Algunas contribuciones de la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido*. Trabajo presentado en el Congreso Las didácticas específicas en la formación del profesorado, Santiago, Chile.
- Martínez, C. (1997). L'entretien d'explicitation comme instrument de recueil de données. *Expliciter*, 21, 1-7.
- Mellado, V. (1996). Concepciones y prácticas de aula de profesores de ciencia, en formación inicial de primaria y secundaria. *Enseñanza de la Ciencias*, 14 (3), 289-302.
- Monroy, M., Contreras, O. y Desatnik, O. (2009). *Psicología Educativa*. México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, Universidad Nacional Autónoma de México.
- Navarrete, Z. (2018). Herencia epistemológica laclauiana para el estudio de las formaciones profesionales. En R. N. Buenfil y Z. Navarrete (Eds.), *Ernesto Laclau: apropiaciones, debates y diseminación de su pensamiento en Latinoamérica* (pp. 161-174). México: Plaza y Valdés.
- Nemirovsky, M. (2004). Escribimos en el aula, según qué aula. En M. Anguita (Eds.), *La composición escrita (de 3 a 16 años)* (pp. 51-56). Barcelona, España: Graó.
- Nieva, C. (2015). *La toma de decisiones del profesorado de educación física de primaria en relación con la inclusión del alumnado femenino inmigrante* (Tesis doctoral inédita). Facultad de educación, Universidad de Barcelona.

- Pellicer, A. y Vernon, S. (2003). *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula*. México: Somos Maestros.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1988). Pensamiento y acción en el profesor: de los estudios sobre la planificación al pensamiento práctico. *Infancia y aprendizaje*, 42, 37-63.
- Pérez-Gómez, A. y Gimeno, J. (1992). El pensamiento pedagógico de los profesores: un estudio empírico sobre la incidencia de los cursos de aptitud pedagógica (CAP) y de la experiencia profesional en el pensamiento de los profesores. *Investigación en la escuela*, 17, 51-73.
- Pérez-Peïtx, M. (2013). Els perfils de pràctiques docents i el sistema de creences: Un estudi de cas de dues mestres de parvulari. *Bellaterra Journal of Teaching & Learning Language & Literature*, 6 (1), 56-71.
- Perrenoud, P. (2000). De la pratique réflexive au travail sur l'habitus. *Recherche & Formation*, 36, 131-162.
- Perrenoud, P. (2001). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. España: Graó.
- Ríos, I., Fernández, P. y Gallardo, I. (2012). Prácticas docentes, condiciones de enseñanza y posibilidades de aprendizaje inicial de la lengua escrita. *Cultura y Educación*, 24 (4), 435-447.
- Rockwell, E. (2006). La organización de la enseñanza. En I. Fuenlabrada y E. Weiss (Eds.), *Prácticas escolares y docentes en las escuelas primarias multigrado* (pp. 49-72). México: Consejo Nacional de Fomento Educativo.
- Rodríguez, B. (2003). Aprendiendo a leer en la escuela. En A. Pellicer y S. Vernon (Eds.), *Aprender y enseñar la lengua escrita en el aula* (pp. 227-253). México: Somos Maestros.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Granada, España: Aljibe.

- Rodríguez, I. (2017). Enseñanza inicial de la lengua escrita: cuándo iniciar la enseñanza y cómo hacerlo. Una reflexión desde las creencias de los docentes. *Revista Perfiles Educativos*, 39 (156), 18-36.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013a). Creencias, intenciones y prácticas en la enseñanza de la lengua escrita. Estudio de caso. *Profesorado, Revista de currículum y formación de profesorado*, 17 (2), 327-345.
- Rodríguez, I. y Clemente, M. (2013b). Las tareas de enseñanza de la alfabetización inicial en las prácticas docentes. Estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 16 (1), 41-54.
- Rosas, L. (2001). La concepción pedagógica como categoría de análisis para el proceso de formación de maestros de las escuelas rurales. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31 (2), 9-58.
- Sánchez-Puentes, R. (2014). *Enseñar a investigar. Una didáctica nueva de la investigación en ciencias sociales y humanas*. México: IISUE-UNAM.
- Sánchez, S. y Alonso-Cortés, M. (2012). Aprendizaje inicial de la lengua escrita: prácticas docentes y aprendizajes de los alumnos. *Cultura y Educación*, 24 (4), 387-400.
- Schettini, P. y Cortazzo, I. (2015). *Análisis de datos cualitativos en la investigación social. Procedimientos y herramientas para la interpretación de información cualitativa*. Argentina: Universidad Nacional de La Plata.
- Schmelkes, S. y Aguila, G. (2019). *La educación multigrado en México*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Schmitt, C. (1991). *El concepto de lo político*. España: Alianza editorial.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan* (Traducción de José Bayo). Barcelona, España: Paidós.

- Scribner, S. y Cole, M. (2004). Desempaquetando la literacidad. En V. Zavala, M. Niño-Murcia y P. Ames. (Eds.). *Escritura y sociedad. Nuevas perspectivas teóricas y etnográficas* (pp. 57-80). Lima, Perú: Red para el desarrollo de las ciencias sociales en el Perú.
- Secretaría de Educación Pública. (2005). *Propuesta Educativa Multigrado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2009). *Plan de estudios de educación básica 2009. Primaria*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Programas de estudio 2011. Guía para el maestro. Educación Básica, Primaria. Primer grado*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2014). *Lineamientos para la organización y el funcionamiento de los Consejos Técnicos Escolares. Educación Básica*. México: Autor.
- Secretaría de Educación Pública. (2015). *Guía para la elaboración de la planeación didáctica argumentada. Docente educación primaria*. México: Coordinación Nacional del Servicio Profesional Docente.
- Secretaría de Educación Pública. (2017). *Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica*. México: Autor.
- Secretaría de Finanzas y Planeación. (2018). *Sistema de información municipal. Cuadernillos municipales 2018*. Veracruz, México: Autor.
- Sénéchal, M., LeFevre, J., Smith-Chant, B. y Colton, K. (2001). On refining theoretical models of emergent literacy. The Role of Empirical Evidence. *Journal of School Psychology*, 39 (5), 439–460.
- Serrano, R. (2010). Pensamientos del profesor: un acercamiento a las creencias y concepciones sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje en la Educación superior. *Revista de Educación*, 352, 267-287.
- Shavelson, R. y Stern, P. (1981). Research on teachers' pedagogical thoughts, judgments, decisions and behavior. *Review of Educational Research*, 51, 455-498.

- Shulman, L. (1987). Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-23.
- Simons, H. (2011). *El estudio de caso: Teoría y práctica*. España: Morata.
- Solís, C. (2015). Creencias sobre enseñanza y aprendizaje en docentes universitarios: Revisión de algunos estudios. *Propósitos y Representaciones*, 3 (2), 227-260.
- Sotomayor, V. (2011). *La instrucción diferenciada como propuesta pedagógica de lectoescritura para primero de primaria en un colegio internacional de la ciudad de México* (Tesis de maestría inédita). Facultad de Pedagogía, Universidad Panamericana, Ciudad de México.
- Spanarelli, S., Wojtiuk, M., Colombo, M. y Cáceres, H. (2007). Las prácticas docentes en la alfabetización inicial. *Hologramática*, 3 (7), 165-179.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid, España: Morata.
- Suárez, N. (2015). *Teorías implícitas y prácticas de enseñanza de la lectura* (Tesis doctoral inédita). Universidad de la Laguna, Islas Canarias.
- Suárez, N., Rodríguez, C., O'Shanahan, I. y Jiménez, J. (2014). ¿Qué teorías sobre el aprendizaje de la lectura se atribuyen los profesores que enseñan a leer con diferente metodología? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 4 (1), 55-65.
- Terigi, F. (2008). *Organización de la enseñanza en los plurigrados de las escuelas rurales* (Tesis de Maestría inédita). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, sede académica Argentina.
- Tolchinsky, L. y Ríos, I. (2009). ¿Qué dicen los maestros que hacen para enseñar a leer y escribir? *Aula de Innovación Educativa*, 179, 1-7.
- Tyack, D. y Cuban, L. (2000). *En busca de la utopía. Un siglo de reformas en las escuelas públicas*. México: Fondo de Cultura Económica-Secretaría de Educación Pública.
- Van Dijk, T. (1996). *Estructuras y funciones del discurso* (10a ed.). México: Siglo XXI.

- Vergara, M. (2005). Significados de la práctica docente que tienen los profesores de educación primaria. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 685-697.
- Vernon, S. (1996). Tres distintos enfoques en las propuestas de alfabetización inicial. *Básica, Revista de la escuela y del maestro*, 9, 63-71.
- Vries, Y. y Beijaard, D. (1999). Teachers' conceptions of education: A practical knowledge perspective on 'good' teaching. *Interchange*, 30 (4), 371-397.
- Wittrock, M. (Comp.) (1989). *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos y de observación*. Madrid, España: Paidós.
- Wittrock, M. (Comp.) (1990). *La investigación de la enseñanza III. Profesores y alumnos*. Madrid, España: Paidós.
- Zalmero, M. (2010). *La formación en alfabetización inicial de los futuros docentes*. Argentina: Ministerios de Educación de la Nación.

Anexo 1

Guion de entrevista inicial.

Categoría	Preguntas
Aprendizaje	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo crees que el niño aprende a leer y escribir? • ¿Qué aspectos o elementos te parece que intervienen para que el alumno aprenda a leer y escribir? • ¿Qué elementos te parece que dificultan el proceso de alfabetización? • ¿Qué conocimientos y habilidades necesita el niño para aprender a leer y escribir? • ¿Qué proceso sigue el niño cuando aprende a leer y escribir? • ¿Qué significa que el niño aprenda a leer y escribir?
Enseñanza	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué necesita saber el maestro para enseñar a leer y escribir? • ¿Qué actividades promueves en el aula para que los niños adquieran la escritura? Describe qué haces y cómo lo haces. • ¿Por qué crees que apoyan en el proceso del niño? • ¿Qué recursos o materiales utilizas para apoyar a tus alumnos? ¿Qué criterios utilizas para seleccionarlos? • ¿Cómo te apoyan los recursos o materiales que utilizas? • ¿Qué se requiere en la escuela para favorecer la adquisición de la escritura en los niños? • ¿Qué requiere el docente para lograr que el niño aprenda a leer y escribir? • Para ti, ¿qué es enseñar a leer y escribir?

Anexo 2

Guion de entrevista sobre prácticas docentes.

Categoría	Preguntas
Organización de los alumnos	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Con qué finalidad organizaste a los alumnos así para la actividad? • ¿De qué manera apoya a los alumnos en su aprendizaje? • ¿Cómo te apoyó esta forma de organización?
Actividades	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál fue la finalidad de esta actividad en la clase? • ¿En qué consistió la actividad? • ¿Cómo apoya esta actividad al alumno en el proceso de adquisición de la lengua escrita? • ¿En qué te apoyó en la clase? • ¿Qué esperabas que realizaran en esta actividad y qué hicieron? • ¿Por qué la propusiste?
Interacción	<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué apoyó tu intervención al niño? • ¿Qué fue lo que realizaste cuando atendiste a este(os) niño(s)? • ¿Qué dificultades tuvieron tus alumnos y cómo los apoyaste a resolverlas?

Anexo 3

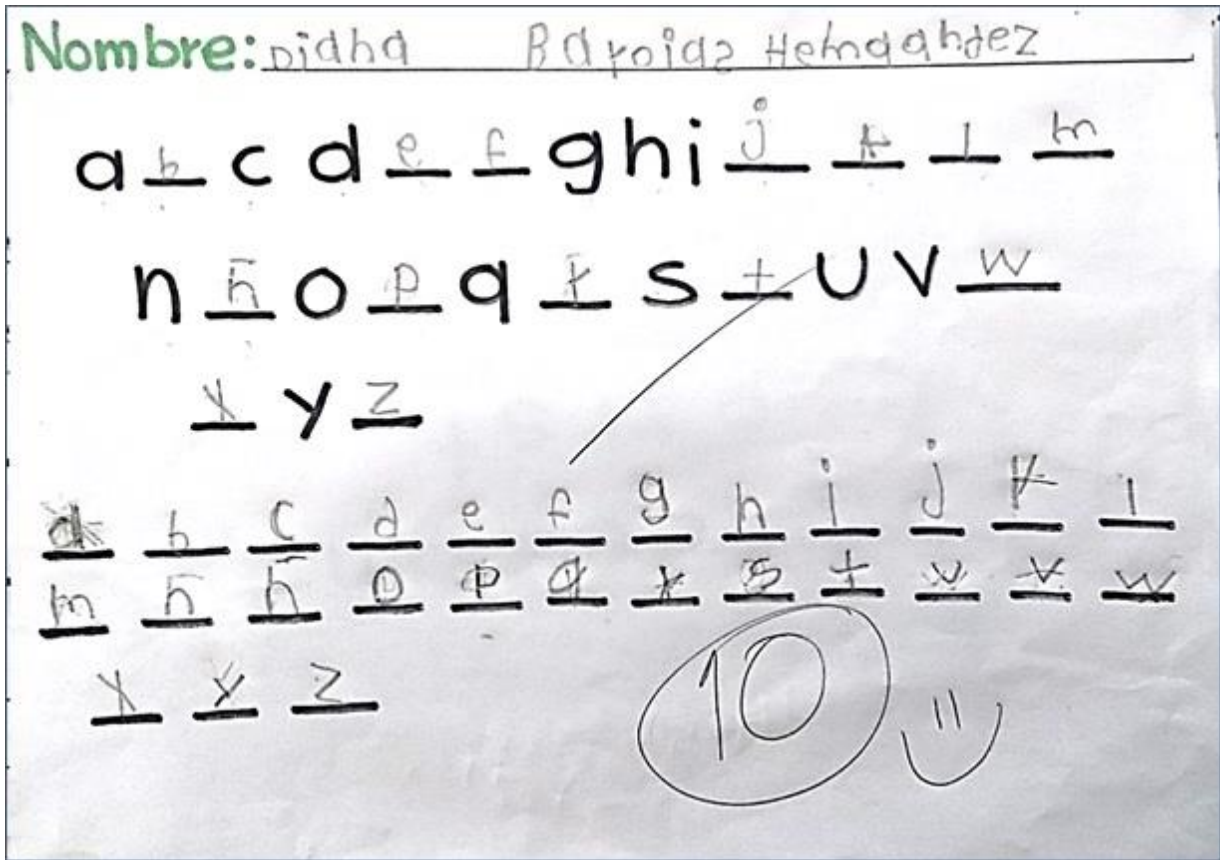
Ejercicio para identificar las grafías que reconocen los alumnos de primer grado.

Nombre: David Alejandro Hernández

a b c d e f g h i j k l m
n o p q r s t u v w
x y z

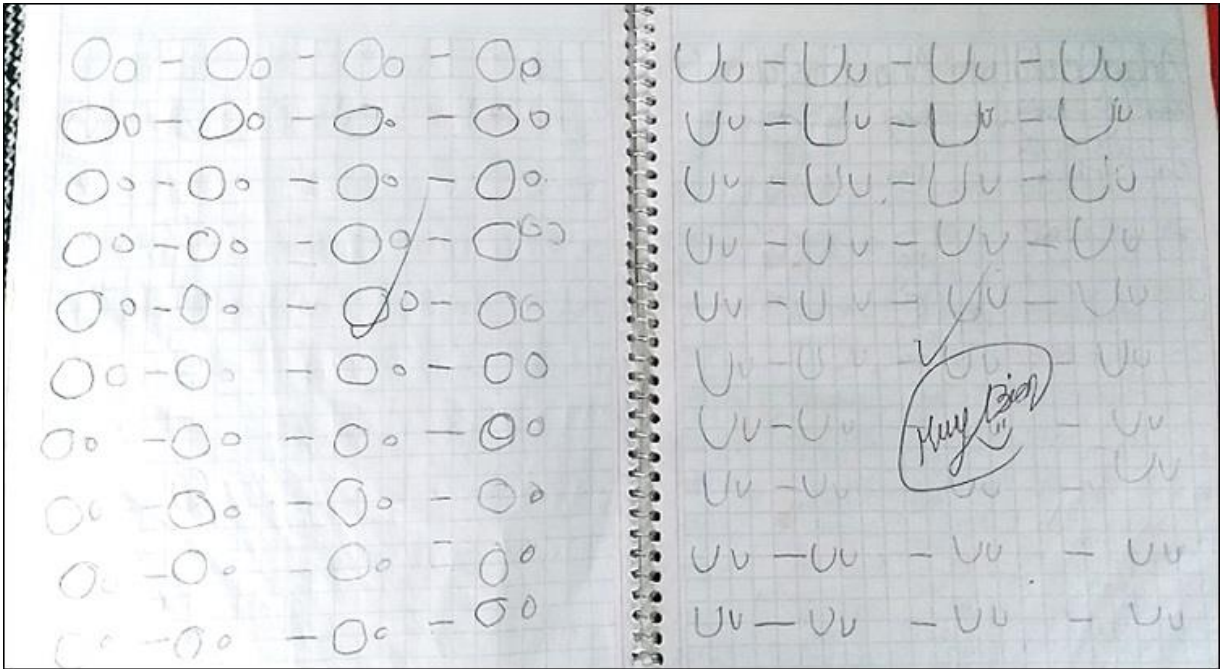
~~a~~ b c d e f g h i j k l
m n o p q r s t u v w
x y z

10 ☺



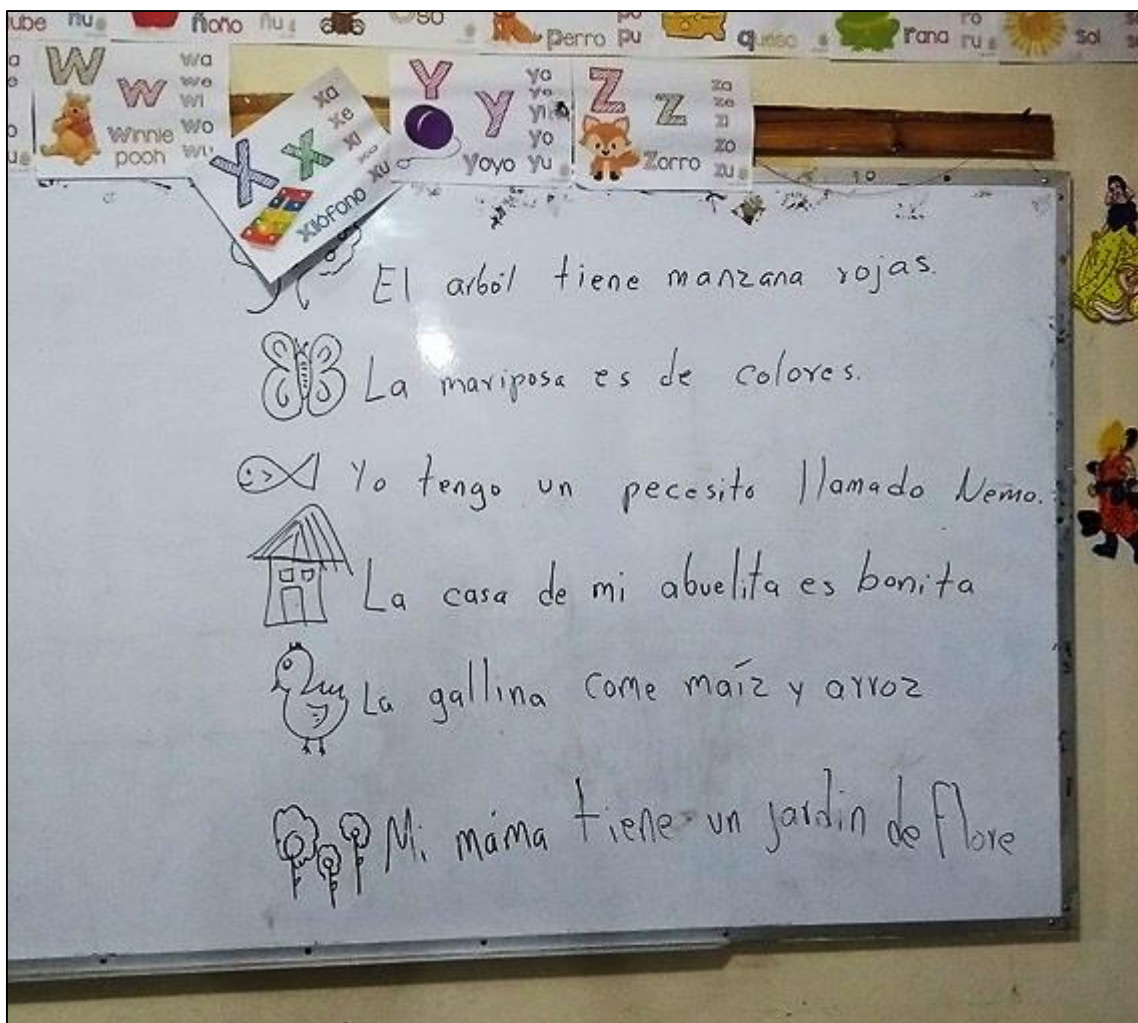
Anexo 4

Actividades para que los alumnos reconozcan las vocales.



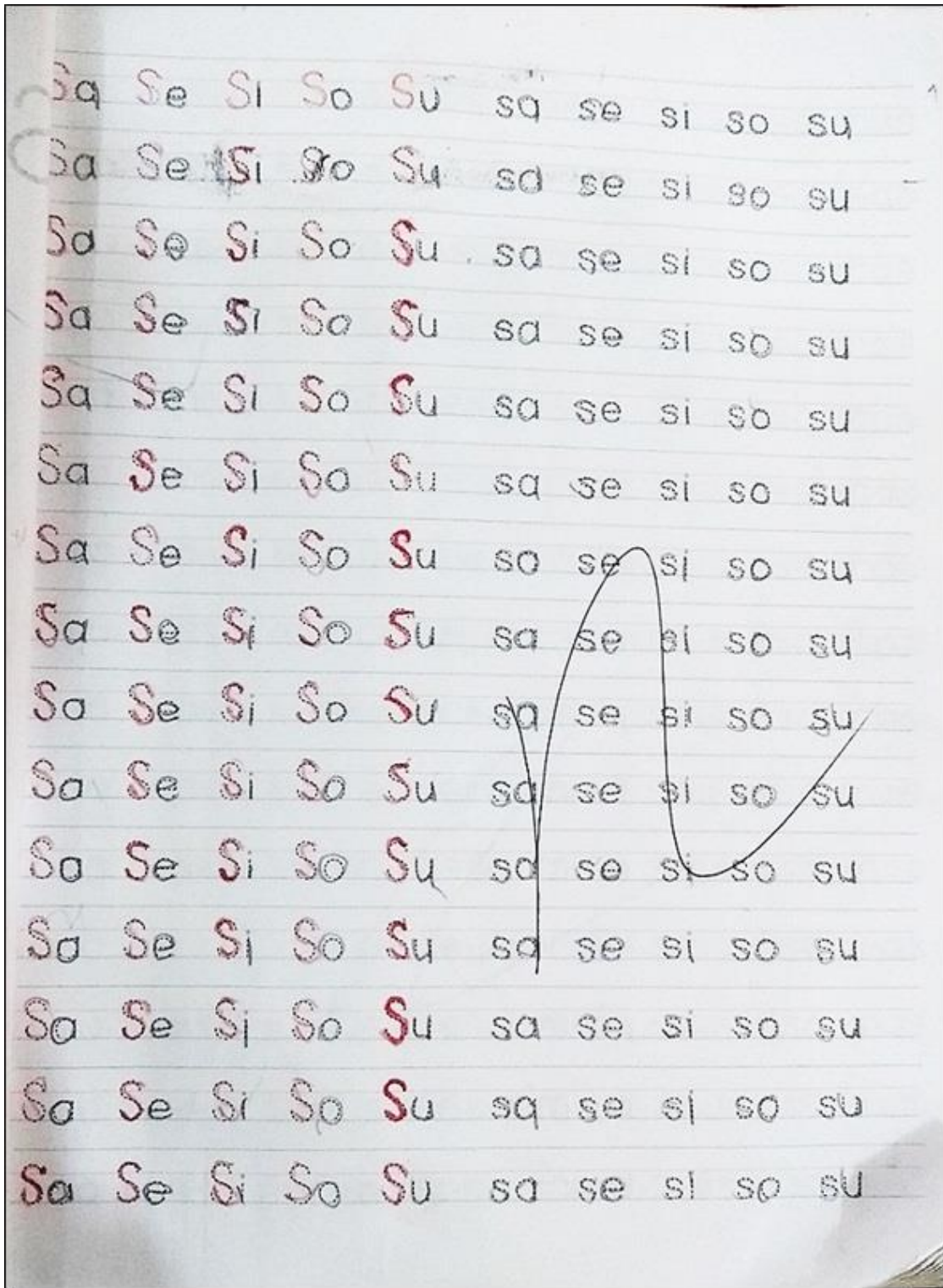
Anexo 5

Escritura a partir de dibujos.



Anexo 6

Ejemplo de los ejercicios del libro punteado.



Anexo 7

Materiales de apoyo en el aula.

